



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ÖZ
YETERLİKLERİNİN VE SINIF ORTAMINA YANSIMALARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Emin Tamer YENEN

TOKAT
Haziran, 2018



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ÖZ
YETERLİKLERİNİN VE SINIF ORTAMINA YANSIMALARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Emin Tamer YENEN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fevzi DURSUN

TOKAT
Haziran, 2018

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığını ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını, “intihali engelleme” programından tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yapıldığını ve kaynağının gösterildiğini beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih:

Emin Tamer YENEN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne, Emin Tamer YENEN'in "Öğretmenlerin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi" adlı çalışması tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı:

İmza

Başkan: Doç Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye: Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Üye : (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Fevzi DURSUN

Üye : Doç. Dr. Kerem KILIÇER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
.....
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

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

Günümüzde İngilizce'yi eğitim ve iş hayatında etkili ve işlevsel olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi, küreselleşen dünyanın bir gereği haline gelmiştir. Bunun gerçekleşmesinde en büyük rol İngilizce öğretmenlerine düşmektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde yeterli olmaları ve öz yeterliklerini yerinde ve etkili kullanabilmeleri oldukça önemlidir.

Türkiye'de İngilizce öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kademelerinde verilmektedir. Ancak, uzun yıllardır yabancı dil öğretimine önem verilen ülkemizde halen karşılıklı iletişim kurabilme seviyelerine ulaşamadığı görülmektedir. 2017 İngilizce yeterlik endeksi verilerine göre ana dili İngilizce olmayan 80 ülke arasından 62. sırada yer alan ve oldukça düşük düzeyinde İngilizce yeterlik endeksi olan Türkiye'nin (EF EPI, 2017) bu durumun olumlu yönde değişmesi için, ilk olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine değinilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğretmenler yeterliklerini öğrenciye aktarabildiği oranda etkili olabilir ve öğrenciye başarı sağlayabilir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ve bu yeterliklerin nasıl uygulamaya koyulduğunun incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince ve araştırmanın tüm aşamalarında her türlü desteği ve anlayışı sağlayarak, bana yol gösterici olan çok değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fevzi DURSUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alarak değerli katkıları ve olumlu eleştirileri ile araştırmanın bu noktaya gelmesinde yardımcı olan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Kerem KILIÇER ve Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL'a çok teşekkür ederim.

Doktora ders aşamasında değerli katkılarını gördüğüm Dr. Öğr. Üyesi Ema EMMİOĞLU SARIKAYA'ya ve doktora dönem arkadaşlarım Ayhan BULUT ve Arş. Gör. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM'e en içten dileklerle teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde bulunarak çalışmama değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ ve Doç. Dr. Onur KÖKSAL hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın çeşitli aşamalarında fikirleriyle katkıda bulunan ve yardımlarını hiç esirgemeyen çok değerli arkadaşım ve meslektaşım Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a ve görüşleriyle bana esin kaynağı olan çok değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre KARAKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde benden yardım ve desteklerini esirgemeyen çok değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZCAN'a, Arş. Gör. Ahmet DURMAZ'a ve Arş. Gör. Ahmet Galip YÜCEL'e ve uygulamalarda katkıları bulunan yönetici ve öğretmenlere en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimim süresince bana her zaman destek olan sevgili eşim Songül'e ve bu süreçte kendilerini ihmal etmek zorunda kaldığım canım oğullarım Eymen ve Alperen'e ve maddi manevi her zaman desteklerini gördüğüm çok kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Emin Tamer YENEN

Tokat, Haziran 2018

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ÖZ YETERLİKLERİNİN VE SINIF ORTAMINA YANSIMALARININ İNCELENMESİ

Yenen, Emin Tamer

Doktora, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Haziran, 2018, XIX+ 172 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını, bu öz yeterliklere yönelik görüşlerini ve sahip oldukları bu öz yeterlikleri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmada, nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlayan, ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile devam eden, karma yöntem desenlerinden biri olan açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında tarama modeli çerçevesinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre belirlenmiş ve öz yeterlik algılarının düzeyi ortaya konulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, durum çalışması çerçevesinde öğretmenlerle sınıf içi öğretim sürecine yönelik görüşmeler yapılmış ve gerçek sınıf ortamındaki durumları gözlemlenmiştir.

Çalışma nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı iki aşamadan oluştuğundan, araştırmada iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın birinci aşamasındaki çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Elazığ il genelinde görev yapan 406 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Birinci aşamanın analizlerinden sonra öz yeterlik düzeyi ortalamasının altı, orta düzey ve ortalamasının üstünde bulunan öğretmenler arasından ikinci aşama için çalışma grubu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen öz yeterliği ortalamasının altında, orta düzeyde ve ortalamasının üstünde olan gruplardan gönüllü beşer İngilizce öğretmeniyle, toplamda 15 öğretmenle görüşme ve görüşme yapılan 15 öğretmenin arasından farklı düzeylerde öz yeterliğe sahip gönüllü 9 öğretmenin öğretim süreci gözlenmiştir.

Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan, TSES (Teachers Sense of Efficacy Scale), “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, öğretim sürecine yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf içi öğretim uygulamalarını gözlemlemek için yapılandırılmış gözlem formu ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları çerçevesinde toplanan nicel veriler, önce bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS paket programından yararlanılarak analizleri yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin demografik bilgilerinin betimlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) hesaplama teknikleri; öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik puanlarının belirtilmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, görev yaptığı okul türü ve alana yönelik hizmetiçi eğitim alma durumlarının analizinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü ve görev yaptığı okul kademe gruplarındaki görüşlerini karşılaştırmak için yine nonparametrik testlerden olan Kruskal Wallis H testi ve buradaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını incelemede Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünün hesaplanmasında Mann Whitney U testi için; $r=Z/\sqrt{n}$ formülü kullanılmıştır (Field, 2009; Pallant, 2007; akt. Kilmen, 2015, s. 229). Sonuçların yorumlanmasında Cohen (1988) etki büyüklüğü değerleri (0.1=düşük; 0.3=orta; 0.5=büyük) dikkate alınmıştır (Cohen 1988; akt. Kilmen, 2015, s. 230).

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle, yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda; İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik genel öz yeterlik düzeyleri ve ölçeğin alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik düzeyleri oldukça yeterli bulunmuştur. Boyutlar arasında en düşük ortalamanın öğrenci katılımını sağlama, en yüksek ortalamanın ise öğretim stratejilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine; yaş değişkenine göre sınıf yönetimi alt boyutunda yaşı yüksek olanlar lehine; mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi yüksek olanlar lehine; eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü mezuniyeti bulunan öğretmenler lehine; mezun olunan fakülte türüne göre sınıf yönetimi alt boyutunda Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olanlar lehine; görev yapılan okul türünde devlet okullarında çalışanlar lehine; görev yapılan okul kademesi türüne göre sınıf yönetimi alt boyutunda ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler lehine ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretim stratejileri alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik ilişkin görüşleri özetlendiğinde, öğretmenlerin genel olarak öğrenci seviyesi ve ders içeriğini göz önünde bulundurarak hazırlık yaptıkları; etkin katılıma yönelik görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik çerçevesinde toplandığı tespit edilmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin genel olarak derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Kullandıkları materyaller, yöntem ve tekniklere ilişkin en çok görüşün araç gereçler alt temasında yer alan etkileşimli tahtada etkinliklere, diğer görüşlerin ise dilbilgisel çalışmalara ve iletişimsel yöntemlere yönelik belirtildiği ve değerlendirmeye yönelik en çok kullanılan tekniğin soru cevap olduğu, bunu yazılı, deneme-test ve kısa sınavların takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması, öğretim programlarının yoğunluğu, öğrenci, idareci ve veli ilgisizliği, dilbilgisi odaklı öğretim, ders kitaplarının araç-gereçlerin ve ders saatlerinin yetersizliği, okulun fiziki şartları ve kendi zümreleri ya da meslektaşlarıyla iletişim eksiklikleri gibi konulardan şikâyetçi oldukları; kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlerde ilişkin en çok görüşün konuşma becerileri yönünde geldiği; öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için getirilen önerilere ilişkin hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB'in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ile yurt içi ve yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Yapılan gözlemlerin analiz sonuçları özetlendiğinde, üst ve orta düzey yeterliğe sahip öğretmenlerin, ortalamanın altında yeterliğe sahip öğretmenlere göre anlatacakları konuları önceki konularla ilişkilendirdikleri, konu tekrarına önem verdikleri, dikkat

çekme ve güdülemede daha fazla uygulama yaptıkları ve derslerde öğrencilerin konuyu anlamalarına yönelik daha fazla açıklayıcı örnekler sundukları saptanmıştır.

Öğretim stratejilerini uygulama boyutunda, tüm öğretmenlerin ders anlatış biçimleri ve kullandıkları yöntem ve teknikler, tartışma ve gösterip yaptırma gibi birkaç istisnai teknik dışında birbirine yakın bulunmuş ve hedef dil İngilizceyi basit yönlendirmeler ve örneklendirmelerin dışında kullanmadıkları, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yok denecek kadar az etkinlik yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, ilkokulda görev yapan bir öğretmen haricinde, tüm öğretmenlerin dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli ders işledikleri, etkili iletişim, motivasyonu sağlama ve aktif öğrenme ortamları oluşturmada yetersizliklerinin var olduğu, değerlendirmede dört dil becerisine eşit düzeyde değinemedikleri, ancak ortalamanın üstünde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin diğerlerinden farklı olarak cümle oluşturma, diyalog oluşturma ve metin çevirisi yaptırma gibi uygulamaya dönük etkinliklere başvurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

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

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF TEACHERS' SELF EFFICACIES IN TEACHING PROCESS AND REFLECTIONS OF THESE ON CLASSROOM ENVIRONMENT

Yenen, Emin Tamer

PhD., Institute of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction

Haziran, 2018, XIX+ 172 pages

The aim of this study is to reveal how English teachers' self-efficacy perceptions of the teaching process and opinions on their self-efficacies, and how they apply these self-efficacy skills in the classroom environment.

In the study the exploratory sequential design, which is one of the mixed method designs and starts with the collection and analysis of quantitative data then followed by the collection and analysis of qualitative data, was used. In the first stage of the research, English teachers' self-efficacy perceptions were determined according to various variables and the level of their self-efficacy perceptions were presented. In the second stage, interviews were conducted with the teachers on teaching process in the classroom and the teachers' situations were observed in the real class environment within the context of the case study.

Since the study consisted of two stages in which quantitative and qualitative methods were used, two separate study groups were formed in the study. 406 English teachers who worked in Elazığ province in the spring semester of 2016-2017 academic year constituted the working group of the first phase of the study. After the analysis of the first stage, the study group for the second stage was determined from among teachers whose self-efficacy levels were below the average, mid-level and above the average. In this context, 15 volunteer English teachers whose self efficacy levels are below the average, mid-level, and above average were interviewed and 9 volunteer teachers, who have different levels of self-efficacy and are among from interviewed 15 teachers, were observed in class environment.

In the study, to determine English teachers' perceptions about their self efficacy beliefs on teaching process "Teacher's Self-Efficacy Scale" (TSES) developed by

Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) was used. In order to obtain teachers' opinions on teaching process a semi-structured interview form and to observe the teaching practices in the classroom a structured observation form and researcher diaries were used.

Quantitative data gathered in the framework of general and sub-objectives of the research were entered into the computer and analyzed using SPSS package program. To describe demographic information of English teachers techniques for calculating frequency (f) and percentage (%); to state teachers' scores for self-efficacy perceptions arithmetic mean (\bar{X}) and standard deviation (ss) were used. In the research the Mann-Whitney U test was used for nonparametric tests in the analysis of gender, type of school and situation of attending an in service training about their domain. To compare the English teachers' opinions with their age, occupational seniority, level of education, type of graduated faculty and school grade groups they work in Kruskal Wallis H tests, which is a nonparametric test, and to examine the differences between the groups Mann-Whitney U tests were used. For the Mann Whitney U test for calculating the effect size of difference between groups; The formula $r=Z/\sqrt{n}$ was used (Field, 2009; Pallant, 2007; quoted by Kilmen, 2015, s. 229). Cohen (1988) effect size values were taken into account in interpreting the results (Cohen1988; quoted by Kilmen, 2015, s. 230).

In the study, data obtained from semi-structured interviews were analyzed by content analysis and data obtained from structured observations were analyzed by descriptive analysis method. The analysis of the interviews utilized by NVivo software.

As a result of the research; English teachers' general self-efficacy levels for the teaching process and self-efficacy levels for subdimensions of the scale providing student participation, teaching strategies and classroom management dimensions were found quite satisfactory. It was determined that the lowest average among the dimensions is to provide student participation and the highest average is teaching strategies.

In the study, it was determined that there are significant differences in favor of male teachers according to gender variable; in favor of those whose age is high in the classroom management sub-dimension according to age variable; in favor of those who

have post graduate education according to the level of education; in favor of those who have higher occupational seniority according to the occupational seniority variable; in favor of those graduated from the Faculty of Science and Letters in the classroom management sub-dimension according to the graduated faculty; in favor of those working in public schools in the type of school variable; in favor of primary and high school teachers in the classroom management subscale according to the school grade type; in favor of in-service teachers in the subscale of instructional strategies according to the situation of receiving in-service training.

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

In addition, it was found out that the teachers complain about crowded classes, intensity of the curriculum, disinterest of student, manager and parent, grammar oriented teaching, inadequacy of teaching materials and teaching hours of the textbooks, physical conditions of the school and lack of communication with his or her colleagues; the most talking thing about the dimensions they think they should improve themselves is speaking skills; to increase their self-efficacy and to make their professional development continuous, teachers think they should attend in-service training or activities such as domestic and international conferences and seminars with the support of MONE for teachers in this regard.

When results of the observations analysis were summarized, it was concluded that the teachers with upper and middle self efficacy level relate the topics they would explain to previous topics, give more attention to repeat of topics, do more applications in attracting attention and motivation and give more descriptive examples for students'

comprehension by comparison with the teachers whose self efficacy levels are below the middle.

In the dimension of application of instructional strategies it was observed that all teachers were close to each other in terms of teaching style, methods and techniques they used except for a few exceptional techniques such as discussion and demonstration-application, and they did not use target language (English) except for simple expressions and examples, and they did not do much activities about listening and speaking skills. In addition, it was concluded that except for a teacher working in primary school, all teachers lecture grammar-oriented and teacher-centered, they have inadequacies in effective communication, providing motivation and active learning environments, they are not equally able to assess four language skills at the same time, but teachers whose self efficacy levels are high apply practical activities such as making sentences, dialogue creation and text translation.

Key Words: English teachers, teaching process, teacher self-efficacy

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı.....	8
Alt Amaçlar.....	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	11
Öz Yeterlik.....	17
Öğretmen Öz Yeterliği.....	21
Öğretmen Öz Yeterliğinin Ölçülmesi.....	24
Öğretmen.....	26
İngilizce Öğretmeni Öz Yeterlikleri.....	27
BÖLÜM III.....	37
YÖNTEM.....	37
Araştırmanın Modeli.....	37

Çalışma Grupları	39
Birinci Çalışma Grubu.....	39
İkinci Çalışma Grubu	40
Veri Toplama Araçları	44
Kişisel Bilgi Formu	44
Görüşme Formu.....	46
Gözlem Formu.....	47
Araştırmacı Günlükleri.....	48
Veri Toplama Süreci	50
Verilerin Analizi.....	51
Nicel Verilerin Analizi	51
Nitel Verilerin Analizi	52
Görüşme Analizleri.....	52
Gözlem Analizleri.....	54
BÖLÜM IV.....	56
BULGULAR.....	56
Çalışmanın Birinci Aşamasına İlişkin Bulgular.....	56
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlik Algıları.....	56
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyut Maddelerine Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistik Değerleri.....	57
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	59
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	60
Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	60
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	62
Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	63
Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	64
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	65
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademe Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	65
Öğretmenlerin Alana Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	66
Çalışmanın İkinci Aşamasına İlişkin Bulgular	67
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Uygulamalarına ve Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	67

Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	68
Öğrencilerin Derse Katılımları Konusunda Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	69
İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri	72
İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri	74
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Değerlendirme Aşamasında Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri	77
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara İlişkin Görüşleri	79
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Etkili Olmak Adına Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Yönlere İlişkin Görüşleri	82
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerileri	84
Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular	88
Giriş Uygulamalarına İlişkin Bulgular	88
Öğretim Süreci Uygulamalarına İlişkin Bulgular	93
Öğretmenlerin Ders Anlatış Biçimleri ve Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular.....	93
Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçlere, Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Etkin Katılımlarını Sağlamaya İlişkin Bulgular.....	98
Öğretmenlerin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Bulgular	106
BÖLÜM V	110
TARTIŞMA	110
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri.....	110
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri.....	115
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarındaki Yansımaları	123
BÖLÜM VI.....	139
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	139
Sonuçlar.....	139
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri	139
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Uygulamalarına ve Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri	140
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarındaki Yansımaları.....	142

Öneriler	147
Uygulamaya Yönelik Öneriler:	147
Araştırmacılara Yönelik Öneriler:	148
KAYNAKÇA.....	149
EKLER.....	165
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	165
Ek 2. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kullanım İzni	167
Ek 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	168
Ek 4. Öğretmen Görüşme Formu	170
Ek 5. Gözlem Formu	171
Ek 6. Öz Geçmiş	172

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler.....	40
Tablo 2. Görüşmelere Katılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler	41
Tablo 3. Sınıf İçi Gözlem Yapılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler	42
Tablo 4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Puan Aralıkları	45
Tablo 5. Gözlem Verilerini Toplama Takvimi	47
Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerine İlişkin Puanların Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	51
Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 17. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Kademe Türü Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	66
Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Alana Yönelik Hizmetiçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 19. Giriş Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları	88
Tablo 20. Öğretmenlerin Ders Anlatış Biçimleri ve Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Gözlem Sonuçları	94
Tablo 21. Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçlere, Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Etkin Katılımlarını Sağlamaya İlişkin Gözlem Sonuçları	98
Tablo 22. Öğretmenlerin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Gözlem Sonuçları.....	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen Öz Yeterliğinin Döngüsel Yapısı	26
Şekil 2. Açımlayıcı Sıralı Desen Akış Şeması.....	38
Şekil 3. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Model	68
Şekil 4. Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinliklere İlişkin Model.....	70
Şekil 5. Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Model	72
Şekil 6. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Model	75
Şekil 7. İngilizce Öğretmenlerinin Değerlendirme Aşamasında Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Model	78
Şekil 8. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara Yönelik Görüşlerine İlişkin Model	80
Şekil 9. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Boyutlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Model	83
Şekil 10. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Model .	85

KISALTMALAR

DÖAYAP: Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

ÖÖYÖ: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

ÖYEGM: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

RAND: Research and Development (Amerikan Araştırma ve Gelişim Organizasyonu)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaçlar ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve çalışmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Günümüz bilgi çağında, toplumların teknolojik ve bilimsel yeniliklere ayak uydurabilmesi için değişimlere açık, aktif bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Yeni çağın gerekliliklerini bilen ve kendini yenileyebilen bireylerin eğitimi, toplumların gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla, toplumsal ilerlemenin sağlanmasında eğitim sistemlerine büyük görevler düşmektedir. Her eğitim sisteminde eğitimdeki tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda, bilimsel süreçlere dayalı olarak, günümüz koşullarının gerektirdiği düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemeler yapılırken program, okul, öğrenci ve veli gibi birçok öğenin göz önünde bulundurulması gerekir, ancak nitelikli eğitim açısından en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir (Dursun, 2013; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2013).

Öğretmenler sistemin ve kalkınma hareketlerinin baş aktörleridir (Sönmez, 2003). Öğretmenler eğitim ortamını düzenleyen, öğrencilere rehberlik eden, onlara öğrenme yollarını gösteren ve öğrenmeyi kolaylaştıran kişilerdir. Yeni yüzyılın öğretmeni, aile ve toplumla iletişim halinde olan, sınıfına hâkim, üst düzey öğrenmeyi sağlayan, güven veren, iyi değerlendirme yapabilen ve mesleki ustalığa sahip lider bir konumdadır (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Gelişen teknolojinin eğitim alanında önemli bir yer edinmesiyle, öğretmenlerin sınıftaki görevlerinin azalacağı düşüncesinin tersine, öğretmenler eğitimde hala temel ve önemli bir faktör olmaya devam etmektedirler (Gömlüksiz, 1999). Dolayısıyla, eğitim sisteminin başarısı büyük oranda eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin etkililiğine bağlıdır (Büyükduman, 2006). Öğretmenlerin etkili olabilmeleri ve öğrencilere doğru kılavuzluk yapabilmeleri için belirli mesleki yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler literatürde alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür başlıkları altında toplanmıştır (Demirel, 2009).

Öğretmenler alan bilgisi ile kendi öğretim alanına dair beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı öğrenirken; meslek bilgisi ile neyi, nasıl öğreteceklerinin alt yapısını teorik ve uygulamalı olarak öğrenirler (Küçükahmet, 2002, s. 9) ve bu öğrendiklerini meslek hayatlarında işe koşarlar. Genel kültürü yüksek öğretmenler ise eğitimin sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeyi sağlamasında, bireyin kendi kültürü ile başka kültürleri anlamasında ve farklı konu alanlarına ilişkin temel kavram ve ilkeleri kazanmasında aktif rol oynamaktadırlar (Senemoğlu, 1990). Bu bağlamda, öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve mesleki bilgi konularında birbirini destekleyecek şekilde yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışmalarda da (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Karaca, 2008; Gelen ve Özer 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013) alan bilgisi ile dolu ve genel kültürü yüksek bir öğretmenin, öğrendiklerini etkin bir şekilde aktarabilme konusunda sağlam bir mesleki bilgiye sahip olmasının, meslekteki yenilikleri takip edebilme ve daha iyi öğrenme ortamları oluşturabilme adına eğitimin niteliğini arttırdığı vurgulanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine dair bu becerilerin sergilenmesi ve uygulamaya koyulması yeterlik kavramıyla açıklanabilmektedir. Yeterlik kavramı en temel anlamda, bir işin sorumluluğunu üstlenebilmek ve söz konusu işi layıkıyla yerine getirebilmek için kişide var olması beklenen özelliklerdir ve bir görevi yerine getirmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumu kapsamaktadır (Derman, 2007). Bandura (2001) yeterliği, bir işi gerçekleştirme ve organize edebilme yetisi olarak ifade etmekte ve kişinin tecrübe ve yeteneklerinin düşünceleri ile harman olduğu bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Yeterlik kimi zaman, bireylerin yabancı bir dile sahip olması ve etkili bir iletişim kurabilmesi iken, kimi zaman da bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi olabilmektedir. Yeterlik, eğitim, iş kişisel ya da mesleki gelişim gibi belirli ortamlarda öğrenme ürünlerini etkin bir biçimde kullanabilme yetisi olmakla birlikte, kavram ve kuramların kullanımı gibi bilişsel unsurlar, teknik beceriler, bireyler arası ilişkiler ve ahlaki normlarla da ilişkilidir (OECD, 2009). Bu nedenle, yeterlik kavramı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri kapsayan karmaşık bir eylem sistemi olarak görülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çetin, 2012).

Öğretmen yeterliği ise, öğrenmenin gerçekleşmesi için, yeni yüzyılın gerekliliklerine uygun öğrenci yetiştiren öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2013). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yeterliğini, öğretmenin öğrencilerini hedeflenen ölçütlere ulaştırabileceğine olan inancı ve kendi yeteneğine güvenmesi olarak tanımlamıştır. Demirel'e (2009, s. 202) göre, öğretmen yeterlikleri kişisel ve mesleki yeterlikler olarak iki grupta toplanmıştır. Kişisel yeterlikleri; güdüleyicilik, profesyonellik ve başarıya odaklanmışlık, mesleki yeterlikleri ise; etkili iletişim kurma, zamanı verimli kullanma, öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma, etkinlikleri planlama, öğretme-öğrenme sürecini değerlendirme ve rehberlik yapma şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen yeterlikleri üzerine MEB (2006) de bir dizi çalışmalarda bulunmuştur. İlk 1999'da başlayan çalışmaların neticesinde, MEB üniversite temsilcileriyle birlikte eğitim-öğretim yeterlikleri ile genel ve özel alan bilgi ve becerilerine yönelik birtakım öğretmen yeterlikleri belirlemişlerdir (MEB, 2006). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) 2002 yılı itibariyle bu yeterlikleri öğretmen yetiştiren üniversitelere göndermiş ve öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmelerini tavsiye etmiştir (Seferoğlu, 2004). Ancak çok geçmeden ÖYEGM, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri adı altında bir çalışma başlatmış ve 2006 yılında 6 ana yeterlik (Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğretme ve öğrenme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi) ve bu ana yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi yayınlamıştır (MEB, 2006). Ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar neticesinde 2017 yılında MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili güncellemeye giderek yeni bir taslak hazırlamıştır. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "mesleki bilgi" (alan bilgisi, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi), "mesleki beceri" (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), "tutum ve değerler" (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) olmak üzere üç ana yeterlik alanıyla, bunların altında yer alan 11 alt yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmuştur (MEB, 2017).

MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine paralel olarak, alan bazında alan öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin 2008 yılında 14 ilköğretim ve 9 ortaöğretim branşını kapsayan Özel Alan Yeterlikleri kitapçıklarını yayımlamıştır. Bu kitapçıklar arasında ilköğretim İngilizce öğretmenlerine yönelik 5 ana yeterlik (Öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme; dil becerilerini geliştirme; dil gelişimini izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplumla işbirliği yapma ve mesleki gelişimini sağlama), 26 alt yeterlik ve 158 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2008).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen öz yeterliklerinin hem yurt içi (Büyükduman, 2006; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Özerkan, 2007; Derman, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş ve ark. 2011; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2013; Kararmaz ve Arslan, 2014) hem de yurt dışı çalışmalarda (Gibson ve Dembo, 1984; Guskey, 1988; Midgley, Feldlaufer ve Eccles 1989; Guskey ve Passaro, 1994; Pajares, 1996; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero 2005; Chacon, 2005; Eslami, ve Fatahi, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Fackler ve Malmberg, 2016) uzun süredir tartışıldığı ve araştırma konusu olduğu görülmektedir. Geçen yüzyılın son çeyreğinden bu yana öğretmen öz yeterlikleri, alan bilgisi, meslek bilgisi, iletişim becerileri, öğretim stratejileri, teknolojiyi etkili kullanma durumu gibi farklı boyutlarda incelenmektedir. Günümüzde de 21. yüzyılın öğretim becerilerini yerine getirebilecek ve karşılaştığı problemleri çözebilen, bilgiyi arayan ve yapılandıran, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi farklı düşünme yollarını kullanabilen bireyleri yetiştirebilecek öğretmenlerin ne tür ve hangi düzeyde öz yeterliklere sahip olduğu incelenmesi gereken bir konu olmaya devam etmektedir.

Problem Durumu

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için, hizmet öncesi iyi bir eğitim almış olmaları, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sürekli takip ederek kendilerini geliştirmeleri ve yaptıkları işi sevmeleri gerekmektedir. Yaşadığımız dönem öğretmenin geniş bir genel kültüre, sağlam bir alan bilgisine ve güçlü bir mesleki bilgiye sahip olmasını şart koşmaktadır. Bu durum öğretmenin gerekli nitelik ve yeterlikleri yerine getirecek şekilde yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenin niteliği ile verdiği eğitimin kalitesi birbiri ile doğru orantılıdır. Çünkü iyi ve nitelikli bir eğitimi, nitelikli öğretmenler yapar. Diğer bir ifadeyle, öğretmenin yeterliği ne kadar yüksek ise, eğitim ve öğretimdeki başarısı o denli yüksektir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Karacaoğlu, 2008). Ayrıca, öğretmenin niteliğinin ve yeterliğinin geliştirilmesinin eğitimdeki başarıyı artırdığı birçok çalışmada (Pajares, 1996; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Darling-Hammond, 2006; Karaca, 2008; Benzer, 2011) vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan algıları, ilk kez Bandura'nın (1977) öne sürdüğü öz yeterlik kavramıyla açıklanmaktadır (Özdemir, 2008). Bandura (1977) öz yeterliği, kişilerin bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli tüm eylemleri yerine getirmelerine olan inancı olarak tanımlamakta ve öz yeterliğin insan davranışlarındaki değişikliklerin tahmin edilmesinde açıklayıcı bir değeri olduğunu iddia etmektedir. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik, insanların korktuklarında ya da kendilerini yetersiz hissettiklerinde bir davranışı yapmaktan çekinmelerine ve kendilerinde yeterli gördükleri becerileri sergilemelerine açıklık getirmeye çalışır. Öz yeterlik, insanların etkinlik ve davranış tercihlerini ne kadar çaba sarfedecekleri, zorluklarla ne kadar mücadele edecekleri noktasında doğrudan etkilemektedir ve yüksek yeterlik inancı olanlarda bu mücadele çabasının daha fazla görüldüğü savunulmaktadır (Bandura ve Adams, 1977).

Öz yeterlik inancı birçok özel alanla ilişkilendirilebilir. Öğretmen öz yeterliği bu alanların en önde gelenlerindedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Guskey ve Passaro (1994) öğretmen öz yeterliğini, öğretmenlerin etkin bir öğretim yapabilme konusunda kendilerine güvenmeleri olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi zorluklarla mücadele gücünün daha fazla olduğu, daha zengin içerikli etkinlikler yaptıkları, farklı zekâ türlerine yönelik öğrenme ortamı hazırladıkları, yeni fikirlere açık ve daha sabırlı oldukları (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001), öz yeterlik inancı daha düşük olan öğretmenlerin ise öğrenci motivasyonunu sağlama noktasında yetersiz oldukları, öğretmen merkezli ders işledikleri, daha katı kuralcı ve yaşanan olumsuzluklarda daha karamsar oldukları vurgulanmaktadır (Henson, 2001). Pajares (1996), öz yeterliğin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının en önemli açıklayıcılarından biri olduğunu ve öğretmen eğitimi programlarında da öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ve öz yeterlik inançlarına yönelik çeşitli değişkenler açısından önemli bulgulara rastlanmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yeterliğinin sebat, istek, bağlılık ve öğretim davranışları ile öğrenci başarısı ve motivasyonu gibi birçok eğitim çıktısı ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelediği çalışmasında Chacon (2005) öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İngilizce yeterlikleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Saracaloğlu ve Yenice (2009) ilköğretim fen dersi öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde önemli bir payı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer (2011) ise çalışmasında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemiş ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının genelde yüksek olduğunu, en düşük ortalamanın öğrenci iletişimde, en yüksek ortalamanın ise öğretim stratejilerinde olduğunu tespit etmiştir. Döş ve Özdemir Doğan (2016) araştırmalarında, ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını incelemişler ve genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve ödül ve disiplin cezası gibi faktörlerden etkilendiğini saptamışlardır.

Bandura (1997) öğretmen öz yeterliğinin sadece davranışla açıklanamayacağını, konu alanı ve meslek bilgisi yeterliğinden daha fazla bir anlam ifade ettiğini ve öğrenci başarı ve motivasyonunu doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Başka araştırmalarda da (Gibson ve Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Özerkan, 2007; Fackler ve Malmberg, 2016) öz yeterlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterliğin öğretimi planlama ve sınıf ortamını düzenleme (Allinder, 1994; Pajares, 1996), öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma (Guskey, 1988), mesleki gelişim (Seferoğlu, 2004; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Everling, 2013), mesleki tükenmişlik (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), mesleki doyum (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Turcan, 2011; Gkolia, Belias ve Koustelious, 2014) gibi birçok alanla ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Öz yeterlikle ilgili yapılan araştırmalarda çalışma gruplarının genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarından oluştuğu ve öğretim uygulamalarında kilit rol

oyunayan öğretmenler için öğretmen öz yeterliğine vurgu yapıldığı görülmüştür. Öğretmen öz yeterliği tüm öğretmenlik branşlarında olduğu gibi İngilizce öğretmenleri için de önemli bir faktördür. Çünkü yabancı dil öğretiminde hedef dildeki becerilerin kullanılmasında rol modeli olan İngilizce öğretmenlerinin sergilediği performans öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Chacon, 2005).

Günümüzde uluslararası ilişkilerde ortak iletişim aracı (Lingua Franca) kullanılan İngilizce, küresel çapta yaygınlaşmaya devam etmektedir. İngilizce birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil dersi olarak okutulmakta, bu branşa yönelik öğretmenler yetiştirilmekte ve istihdam edilmektedir. Temel eğitim düzeyinden itibaren verilmeye başlayan İngilizce öğretimi, çekirdek programların yanında seçmeli ders olarak da programlarda yer almaktadır.

Bu bağlamda, dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde karşılaşılan problemlerin giderilmesi için öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi bir gereklilik arz etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, var olan çalışmaların çoğunlukla İngilizce öğretmen adaylarının (Büyükduman, 2006; Uygur, 2010; Zehir-Topkaya ve Yavuz, 2011) ve öğretmenlerinin (Chacon 2005, Tunç Yüksel, 2010; Esen, 2012; Kararmaz ve Arslan, 2014) öz yeterlik ve mesleki alan yeterlik algılarını öğretmen görüşlerine göre belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Ancak ilgili alan yazınında, öğrenme öğretme sürecindeki yeterliklerin İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl uygulamaya koyulduğunun tespitine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Yukarıda belirtilenlerin ışığında, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik olarak belirttikleri öz yeterliklerin gerçek sınıf ortamında gözlenmesine yönelik çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarının tespit edilip, bu öz yeterliklerin sınıf ortamında gözlenmesi ve bu doğrultuda İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile öğretim sürecindeki uygulamalarının incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının, öğretim sürecine ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi bu öz yeterliklerin sınıf ortamındaki yansımalarının gözlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Alt Amaçlar

1. İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim düzeylerine, görev yaptıkları okul (devlet ya da özel) ve kademe türüne (ilkokul, ortaokul, ya da lise), mezun olunan fakülte türüne ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine ve öz yeterliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenleri öğretim sürecine yönelik sahip oldukları öz yeterlikleri sınıf ortamına nasıl yansıtmaktadırlar?

Araştırmanın Önemi

Eğitim bireylerin toplum içinde bir yer edinebilmeleri için gerekli tüm bilgi ve becerilerin kazanılmasında etkili olan sosyal bir süreçtir. Bu süreç birçok öğeden oluşmakta ve birçok faktörden etkilenmektedir. Şüphesiz eğitim yapısındaki en önemli öğeler öğrenci ve öğretmenler; en önemli faktör de aralarındaki etkileşim ve iletişimidir. Öğrenci öğretmen arasındaki etkileşim ve iletişim niteliğinin öğrenci başarısı ve başarısızlıklarında önemli bir etken olduğu ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmada öğretmene büyük sorumluluk düştüğü belirtilmektedir (Ayra ve Kösterilioğlu, 2015). Bu sorumlulukları yerine getirebilme durumu, öğretmenin yeteneği ve öz yeterliği ile ilişkilendirilmektedir (Taşgın ve Sönmez, 2013). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları yöntem ve stratejileri, sınıf yönetimi, öğretmen öğrenci iletişimi

gibi birçok boyutu bünyesinde barındıran öz yeterlik inancı öğretim sürecinde büyük önem arz etmektedir (Benzer, 2011).

Alan yazın İngilizce öğretmenlerine yönelik öz yeterlik çalışmaları bağlamında incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya (Tunç Yüksel, 2010; Esen, 2012; Kararmaz ve Arslan, 2014) ulaşılabilmektedir. Ancak İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin öğretim uygulamalarındaki yansımalarını sınıf ortamında gözlemleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu bağlamda, araştırmada öğretim sürecindeki yeterliklerin en büyük göstergesinin uygulamada gözlenebilmesi olduğu gerçeğinden yola çıkılarak planlama, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, değerlendirme gibi öğretim sürecine yönelik yeterlik alanlarına dair İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamaları gözlem ve görüşme teknikleri ile de incelenmiştir. Böylelikle İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının gerçekten sınıf uygulamalarına yansıyor yansımıyor ya da öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik algılarının uygulamaya nasıl dönüştüğü ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulguların genel değerlendirmesiyle de sorunların çözümüne yönelik, alana ışık tutacak öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularının İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının geliştirilmesi, görev başındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterliklerinin belirlenmesi ve eksiklik hissedilen alanlara yönelik gerekli hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenlenmesi bağlamında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada:

1. Kullanılan “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeğinin” öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerini belirlemeye uygun olduğu,
2. Öğretmenlerin ölçekteki ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları doğru ve samimi bir şekilde cevapladıkları,
3. Sınıf içi uygulamaları gözlenen öğretmenlerin, sergilemiş olduğu davranış ve performanslarının gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Elazığ il genelinde görev yapan 406 İngilizce öğretmeninin “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine” vermiş olduğu cevaplar, 15 İngilizce öğretmenin öğretim süreci ve kendi öz yeterliklerine ilişkin görüşleri ve dokuz İngilizce öğretmenin sınıf içinde gözlenmesinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Çalışmada öğretmenlerin en genel açıdan öğretim süreci öz yeterlikleri ele alınarak, İngilizce öz yeterliklerine alan dışı olması ve zaman sınırlılığı gibi nedenlerden dolayı değinilmemiştir.

Tanımlar

Öğretim Süreci: Öğretmenin, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlaması, uygulaması, yönetmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlaması sürecidir (MEB, 2006, s.20).

Yeterlik: Bir işi etkin ve faydalı bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır (MEB, 2017).

Öz Yeterlik: Bireyin belirli bir performans ya da davranışı sergilemek için etkinlikler düzenleme yoluyla başarılı olabilme kapasitesine olan inancı veya kendi öz yargısıdır (Bandura, 1997, s.15).

Öğretmen Öz Yeterliği: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, (1998, s.233) öğretmen öz yeterliğini, öğretmenin belirli bir bağlamda bir öğretim görevini başarıyla gerçekleştirebilmek adına etkinlik planlarını organize etme ve yürütme becerisine olan inancı olarak tanımlamaktadırlar.

İngilizce Öğretmeni Öz Yeterliği: İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri, yabancı dil öğretiminde İngilizce’yi etkili bir şekilde öğretebilme yetisine dair öğretmen inançları olarak tanımlanmaktadır (Thomson, 2016, s. 4).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilişsel öğrenme kuramı, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği, öğretmen öz yeterliğinin ölçülmesi ve İngilizce öğretmeni öz yeterliği kavramları açıklamaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Kuram değişkenler arasındaki ilişkileri basit ve anlaşılır bir şekilde belirtmek amacıyla bir araya getirilmiş önermeler, kurallar ve ilkeler bütünüdür (Akpınar, 2011, s. 171). Kuramlar doğruluğu kanıtlanmaya devam eden bilimsel olguları ifade eder ve gerçekleri anlamada bir çerçeve sunarlar (Senemoğlu, 2013, s. 34). Bu bağlamda, her bilim dalının kendine has kuram ve yaklaşımları vardır. Özellikle de eğitim bilimleri alanı öğrenme öğretme sürecini açıklamaya çalışan birçok kuram ve yaklaşımı içermektedir.

Öğrenme kuramları kişinin nasıl öğrendiğini, öğrenme sürecinde ne tür davranış değişiklikleri geçirdiğini açıklamaya çalışırken, öğretme kuramları daha çok öğreten kişiyi yansıtan, etkili ve kalıcı öğretim yollarını açıklamaya çalışan yaklaşımlardır (Akpınar, 2011, s. 171). Birçok araştırmacı ve eğitimci çevrelerini algılamada ve olguları çözümlenmede sistematik bir yol sağlaması açısından kuramları kullanır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı da bunlardan biridir. Bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan bu kuram, davranışçı ve sosyal öğrenme kuramlarının geniş ve ayrıntılı bir alternatifi olarak doğmuştur (Bayrakçı 2007). Albert Bandura'nın geliştirmiş olduğu sosyal bilişsel öğrenme kuramı, çoğu öğrenmenin temelini başkalarının davranışlarını gözlemlenme ve kişinin bu gözlemleri kendi bilişsel süzgecinden geçirip bir yargıya varma işlemine dayandırmaktadır (Gültekin, 2011, s. 104). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre insan davranışı, sosyal bir çevrede davranışsal ve bilişsel faktörler arasında etkileşim geçirerek oluşmakta ve düzenlenmektedir (Bandura, 1977).

Sosyal öğrenme kavramı ilk olarak J. Rotter tarafından 1947'de dile getirilmiştir (Bayrakçı, 2007). Rotter'a göre insan çevreyi etkileyen ve çevreden etkilenen bir varlıktır ve dış uyarıcılardan ve pekiştiricilerden etkilenmektedir (Gültekin, 2011, s. 104). Rotter, kişiliğin birey ile çevresi arasındaki ilişkinin bir yansıması olduğunu, bu

nedenle bireyin davranışlarını anlayabilmek için hem bireyin hem de çevresinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ileri sürmüştür (Bayrakçı, 2007). Daha sonraki yıllarda Albert Bandura sosyal öğrenme üzerine çalışmalar yaparak kuramı geliştirmiş ve kendi sosyal bilişsel öğrenme kuramını oluşturmuştur.

Bandura kuramını oluştururken başlangıçta davranışsal kuramlardan yararlanmış ve özellikle Miller ve Dollard (1941)'in "Sosyal Öğrenme ve Taklit" adlı eserinden etkilenmiştir, ancak sonraki yıllarda taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin eleştiriler getirmiş ve bunun yerine öğrenmede sosyal bilişsel süreçlerin etkili olduğunu ileri sürmüştür (Senemoğlu, 2013, s. 220). Diğer bir ifadeyle, sosyal bilişsel öğrenme kuramı, içinde davranışçı öğrenme kuramına dair ilkeler bulundursa da, daha çok davranış üzerindeki faktörler ve düşünceleri etkileyen içsel zihinsel süreçler üzerine odaklanmaktadır (Gültekin, 2011, s. 105).

Pajares (2002)'e göre Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı, insan davranışı değişikliklerinin çevresel ya da içsel bir sürecin ürünü olduğu düşüncesi noktasında davranışçı kuramlardan ayrılmaktadır. Davranışçı düşüncenin aksine, sosyal bilişsel kuramda öğrenmenin sadece dış uyaranların bir sonucu olmadığını çünkü bireylerin iç gözlemleri sonucundaki düşüncelerinin davranış değişikliği ve öğrenme üzerinde etkileri olduğu belirten Pajares (2002) aynı zamanda, sosyal bilişsel teorinin insan davranışlarındaki değişiklikleri biyolojik faktörlerle açıklamaya çalışan teorilerden farklı olduğunu, çünkü bu teorilerin öğrenme üzerindeki sosyal ve kavramsal etkileri açıklamakta başarısız olduğunu vurgulamıştır.

Gözleyerek öğrenme ya da model alarak öğrenme şeklinde de anılan sosyal bilişsel öğrenme kuramı, kişilerin başka bireyleri gözlemlemesi veya model alması yoluyla yeni davranışlar kazanabileceğini öngörmektedir (Bandura, 1977). Bandura (1977)'ya göre birçok insan davranışı taklit ya da modelleme yoluyla öğrenilir. Ancak Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeyi taklit yoluyla öğrenmeden ayırmaktadır. Bandura gözlem yoluyla öğrenmenin her durumda taklit içermediğini ve gözlem yoluyla öğrenmenin kişinin çevresindeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgiler olduğunu açıklamaktadır (Çakır, 2007, s. 413). Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, bir davranışın taklit edilmesi kadar basite indirgenemez (Gültekin, 2011, s. 105). Bandura, insanların çevrelerindeki kişilerin hal ve hareketlerinden edindikleri

gözlemler sonucu bazı sonuçlar çıkardıklarını ve kendileri için faydalı buldukları davranışı kendi hayatlarında tatbik ettiklerini ileri sürmektedir.

Örneğin Gültekin (2011, s. 106)'in verdiği bir örnekte: *“bir sürücü, önündeki arabanın yoldaki bir çukura girdiğini gözler; ancak sürücü bu gözlemi sonucunda arabanın geçtiği yerde bir çukur olduğu bilgisini edindiğinden arabasına zarar vermemek için gözlediği davranışı taklit etmez.”* Bu örnekten de anlaşılacağı üzere gözlenen davranış bireyin belleğinde kodlanmakta yeri geldiğinde değişikliğe uğratarak hatırlanmaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 223).

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında, sosyo-kültürel çevrenin öğrenmede büyük bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Lee, 2009). Bireyin kişisel özelliklerini kazanmasında aile, arkadaş ve öğretmenler gibi yakın çevresi ile sosyal medya ve televizyon gibi kitle iletişim araçları, kültürel kurumlar ve başka sosyal çevreler etkili olmaktadır (Çakır, 2007, s. 416). Bandura, özellikle akran gruplarının düşünme ve çeşitli davranış biçimlerinin kazanılmasında önemli bir işlevi olduğunu ve çocukların sergiledikleri davranışlarda yaşlılarının, yetişkinlerden daha etkili olduğunu ifade etmektedir (Stadjkovic ve Luthans, 1998). Ancak Bandura sosyal faktörlerin etkisini tek yönlü olarak ileri sürmemiş, teorisini birey, çevre ve davranış (karşılıklı belirleyiciler) üçgenine oturtmuştur (Çakır, 2007, s. 417). Bandura'ya (2001) göre bu faktörler birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Kişi çevresinden etkilendiği gibi bazen de kendi çevresini yaratır ya da değiştirir ve bunları davranışlarına yansıtır. Çevrede yaşanan bu değişiklikler ile kişinin bilişsel yapısı, bireyin düşünme, tutum ve davranışları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 2001). Başka bir deyişle, birçok bilgi ve davranışımızın temelinde sosyal çevremiz ve bilişsel sürecimiz yer almaktadır.

Bandura'ya göre öğrenmeyi ve bireylerin davranışlarını etkileyen dolaylı yaşantılar vardır. Bu yaşantılar sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramlarını oluşturmaktadır. Bunlar dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme ve dolaylı duygudur.

Dolaylı pekiştirme: Gözlemlenen davranış sonuçları, gözlemleyeni bilgilendirdiği gibi, onun davranışı yapma güdüsünü de arttırır. Gözlemde bulunan bireyin bir modelin yaptığı davranıştan dolayı ödüllendirilmesi, gözlemleyenin o

davranışı yapma ihtimalini de arttırmaktadır (Altun ve Çolak, 2011, s. 33). Örneğin; sınıfta olumlu bir hareketi nedeniyle öğretmenin övgüsünü alan ya da ödüllendirilen bir öğrenciyi gözleyen diğer öğrenciler de öğretmenin övgüsünü alabilmek ya da ödüllendirilmek için benzer davranışı gösterebilirler (Çakır, 2007, s. 414).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında pekiştirilen davranışın, gözlemde bulunan birey için anlamlı ve yapılabilir olması da önemli bir faktördür. Gözleyen kişinin, davranışı anlamlı bulmaması halinde ya da yapamayacağına inanması durumunda o davranışı göstermeme olasılığı artmaktadır. Dolaylı pekiştirmenin olabilmesi için gözlenen modelin davranışından dolayı pekiştirilmesi, gözlemcinin davranışı gösterme performansına olumlu yansımaktadır (Gültekin, 2011, s. 109).

Dolaylı ceza: Gözlenen modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözlemde bulunan kişilerin benzer davranışlar sergilemelerini engellemektedir (Senemoğlu 2013, s. 224). Abisinin olumsuz bir davranışı yüzünden babası tarafından cezalandırıldığını gören kardeşin o davranışı kendisinin de yapmaması gerektiğini öğrenmesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Dolaylı güdülenme: Bireyin gözlediği davranışın pekiştirilmesiyle o davranışı yapmaya istekli hale gelmesi durumudur (Gültekin, 2011, s. 110). Dolaylı güdülenmede, gözlemcinin o davranışı yapabileceğine inanması büyük önem taşır. Başkalarının başarılarını ya da başarısızlıklarını gözlemek bireyin kendisini değerlendirmesine olanak sağlar ve birey bu davranışı kendisinin yapıp yapamayacağı hakkında bir fikir sahibi olur (Senemoğlu, 2013, s. 224). Örneğin; bir sınava sabırla ve gayretle hazırlanan arkadaşının başarılı olduğunu gören kişinin, aynı şekilde çalışırsam bende başarılı olabilirim demesi dolaylı güdülenme ile açıklanabilir.

Dolaylı duygu: Bireyler birçok duyguyu gözlem yoluyla kazanırlar (Senemoğlu, 2013, s. 225). Örneğin korkuların birçoğu doğuştan getirilmez, çevredeki kişilerin tepkileri gözlenerek öğrenilir (Altun ve Çolak, 2011, s. 33). Birinin depremde yaşadığı korkuyu başkalarına anlatırken, dinleyenlerin de aynı korkuyu ve kaygıyı hissetmeleri dolaylı duyguya örnek gösterilebilir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı temel olarak altı ilke üzerinde temellendirilmiştir. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü

kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz değerlendirme kapasitesidir (Senemoğlu, 2013, s. 226).

Karşılıklı belirleyicilik: Bandura, bireyin çevreden etkilendiğini, çevrenin ise kısmen bireyin kendi oluşturduğu bir yapı olduğunu savunmaktadır (Gültekin, 2011, s.111). Bireyin beklentileri onun nasıl davranacağını etkilemektedir. Aynı şekilde bireyin göstermiş olduğu davranışların sonucu da onun beklentilerinde değişikliğe yol açabilir (Altun ve Çolak, 2011, s. 34). Dolayısıyla, bireysel faktörler, çevre ve davranışlar karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir.

Birey, davranış ve çevrenin birbirlerini etkilemelerine ve bireyin bir sonraki davranışını belirlemelerine rağmen bütün olaylarda aynı etkiye sahip olamayabilir (Çakır, 2007, s. 417). Örneğin; çok gürültülü bir çevre, davranışı büyük ölçüde etkileyebilir. Kişi çalışmaya çok istekli olsa bile, gürültülü ortam çalışmasını engelleyebilir (Senemoğlu, 2013, s. 227). Bu durumun aksine, birey de çevresini etkileyebilir. Örneğin; karamsar bir yapıya sahip bir bireyin olumsuz tavırları çevresine olumsuz bir enerji verebilir, bu olumsuz hava diğer bireyleri de olumsuz yönde etkileyebilir. Sonuç olarak bireyin muhtemel davranışları, çevre, davranış ve kendi özellikleri tarafından karşılıklı olarak etkilenmektedir.

Sembolleştirme kapasitesi: Bandura'ya (2001) göre kişiler, olayları sembolleştirerek algılamakta ve bilişsel olarak betimlemektedir. İnsanlar düşünme gücü sayesinde, çevreyle etkileşime girermekte ve karşılaştıkları nesnelere anlamlandırarak onlarla ilgili özellikleri öğrenmektedirler. Ancak bu etkileşimlerden sadece bir kısmı hatırlanarak betimlenebilmektedir. Beklenen davranışlar uygulamaya konulmadan önce, zihinde sembolik olarak tasarlanmaktadır (Altun ve Çolak, 2011, s. 34). Sembolleştirme kapasitesi çevreyi tanıma ve yönetmede güçlü bir araçtır; çünkü semboller düşünmeye aracılık eden olgulardır (Kalkan, 2008, s. 305). Örneğin bir annenin çocuğu ile ilgili duygularını günlüğüne yazması, annenin çocuğuna olan duygularını sembolleştirmesidir (Gültekin, 2011, s. 111).

Öngörü kapasitesi: Bandura, insanların çevresinde olup bitenleri sembolik süreçlerle anlamlandırabildiği gibi gelecekteki muhtemel davranışlarını da geleceği görebilme kapasitelerini kullanarak düzenleyebileceklerini ileri sürmektedir (Bandura, 2001). İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin

edebilir, hedeflerini belirleyebilir ve geleceklerini planlayabilirler. Diğer bir deyişle, düşünce hareketten önce geldiği için, insanlar ileriye düşünebilmektedirler (Stadjkovic ve Luthans, 1998).

Dolaylı öğrenme kapasitesi: İnsanlar başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Model alınan kişilerin deneyimlerinden öğrenilmesi insanların öğrenme kapasitesini ve hızını da yükseltmektedir (Schunk, 2009, akt. Altun ve Çolak, 2011, s. 35). Özellikle çocuklar birçok davranışı, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenmektedirler (Çakır, 2007, s. 417). Dolaylı öğrenme sayesinde her şeyi denemek zorunda kalmadan, başkalarının başarı ve başarısızlıklarından öğrenebilmekteyiz. Bu nedenlerden dolayı öğrenme kapasitesi sosyal bilişsel öğrenme kuramında önemli bir yer tutmaktadır.

Öz düzenleme kapasitesi: Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme becerisine sahip olmalarıdır. İnsanlar neler yapacaklarını, ne kadar çalışacaklarını, neler yiyip neler içeceklerini, nereye gideceklerini, neler giyeceklerini vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler (Senemoğlu, 2013, s. 229). Dolayısıyla insanlar, öz düzenleme adı verilen, bir dizi içsel standartlar ve değerlendirmeye dayalı davranışlar oluşturan bir teknik geliştirirler ve belirli davranışlar sergileyerek bu davranışları kişisel performans standartlarına göre değerlendirerek kendi davranışlarını düzenlerler (Gültekin, 2011, s. 112).

Öz değerlendirme kapasitesi: Bireyler kendi deneyimleri hakkında düşünebilme ve kendi davranışları üzerinde değerlendirme yapabilme yeterliğine sahiptirler. İnsanlar öncelikle kendileriyle ilgili bir anlayış geliştirirler, bunu değerlendirirler ve bu değerlendirmeye ilişkin davranışlar sergilerler (Kalkan, 2008, s. 308). Daha sonra birey davranışlarının sonuçlarına bakarak, bireysel denetleme yapar ve düşüncelerinin yeterliğini test eder (Altun ve Çolak, 2011, s. 35). Bireyin kendisinin farkında olması ve mevcut kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapabilmesi, öğrenme sürecinde önem arz etmektedir (Bandura, 1997).

Öz Yeterlik

İlk kez Bandura (1977) tarafından öne sürülen öz yeterlik kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı içinde yer alan önemli öğelerden biridir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında öz yeterlik, davranış değişikliğinde ve bilişsel gelişimde anahtar bir parça olarak var sayılmaktadır (Heaton, 2013). Bandura (2006, s. 170) insanların seçim yapmalarında ve yaptıkları bu seçimleri uygulamalarında kişisel öz yeterlik inançlarından daha merkezi ya da daha baskın bir şeyin olmadığını ve bu çekirdek inancın insan davranışlarının temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Öz yeterlik inancının insan davranışlarındaki önemini “*insanların motivasyon seviyeleri, duygu durumları ve davranışları gerçek olandan daha çok neye inandıklarına dayanmaktadır*” (Bandura, 1997, s. 2) şeklinde açıklayan Bandura öz yeterliği, bireyin belirli bir performans ya da davranışı sergilemek için etkinlikler düzenleme yoluyla başarılı olabilmeye kapasitesine olan inancı veya kendi öz yargısı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, s.15). Senemoğlu (2013, s. 234)'e göre öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir göstergesi değil, becerisiyle yapabildiklerine ilişkin düşüncelerinin bir ürünü ve farklı durumlarla başetme, bir problemi çözebilme yeteneğine ilişkin kendini algılayışıdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öz yeterliği bireylerin yeni durumlar karşısında kendilerinden bekledikleri performans ya da davranışlar olarak açıklarken; Pajares (2002)'e göre öz-yeterlik, kişinin mevcut bilgi ve becerileriyle neler yapabileceğine ilişkin tahminde bulunmasına yardımcı olan inancıdır. Pajares (2002), çoğu zaman inanç ve gerçeklik arasında bir uyumsuzluk olsa da, bireyleri harekete geçirenin kendi inançları olduğunu ve bunun da öz yeterlik ile açıklanabileceğini belirtmiştir. Özetle, öz yeterlik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair kendi yargı süzgecinden geçirdiği inancıdır.

Bandura (1997) kişilerin öz yeterlik inançlarını, farklı durumlarda nasıl hissedeceklerini, nasıl davranacaklarını ve nasıl motive olacaklarını belirleyen önemli bir öge olarak görmektedir. Diğer bir deyişle öz yeterlik, insanların zorluklarla ne kadar mücadele edecekleri, ne kadar çaba sarf edecekleri konusunda etkinlik ve davranış tercihlerini büyük bir ölçüde etkilemektedir ve yüksek yeterlik inancı olanlarda bu mücadele çabasının daha fazla görüldüğü vurgulanmaktadır (Bandura ve Adams, 1977). Bandura, güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip bireylerin hayatlarında daha başarılı olduklarına ve mutluluğa daha kolay ulaştıklarına inanmaktadır (Özdemir, 2008).

Bandura (1997) öz yeterliğin, insan davranışlarının ve bireyin hedef eğilimlerinin tahmin edilmesinde ve kişinin bir dizi eylemi gerçekleştirmek ve organize etmek için var olan kapasitesini kullanabilmesinde önemli bir enstrüman olduğunu öne sürmektedir. Çünkü Bandura'ya göre (1997) kişinin bilgi ve becerileri tek başına bazı etkinlikleri yerine getirmek için yeterli gelmeyebilir. Aynı becerilere sahip farklı kişiler kişisel yeterliklerine dair inançlarına bağlı olarak farklı performanslar sergileyebilirler. Hatta bireylerin bazen kendi kapasitelerinin üstünde davranışlar sergilediği ve başarılar elde ettiği görülebilmektedir, bu durum öz yeterliğin bireylerin mevcut bilgi ve becerileriyle ve yeterlik algılarıyla neler yapabileceklerine ilişkin tahminde bulunabilme özelliği ile açıklanabilmektedir (Pajares, 2002). Diğer bir ifadeyle öz yeterlik, insanların kendilerini yetersiz hissettiklerinde bir davranışı yapmaktan çekinmelerine ya da kendilerinde yeterli gördükleri becerileri sergilemelerine açıklık getirmeye çalışır.

Yapılan araştırmalarda, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri alanlardaki işleri yapma konusunda istek gösterdikleri, yetersiz hissettikleri işlerde de işten kaçma ve isteksiz davranma eğilimleri gösterdikleri belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Eslami ve Fatahi 2008; Lee, 2009). Bunun yanı sıra, yeterlik algısı yüksek olan bireylerin zorluklar karşısında daha sabırlı ve dirençli oldukları ve bu tarz zorlu işleri, üzerinde biraz daha çalışılması ve kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Pajares, 2002). Ancak öz yeterliğin, bireylerin bir yeteneği olarak algılanmaması gerekir. Yetenek, bireyin bir işi yapabilme potansiyelidir, öz yeterlik ise bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Senemoğlu, 2013, s. 234).

Bandura (1997) öz yeterlik inançlarının gelişimini bireylerin deneyimlerini yorumlamasına, kendi duygularına ve başkalarının reaksiyonlarına dayandırmakta ve öz yeterliğin başlıca dört temel kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; *performans deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygu durumlarıdır*. Bandura (1997) ayrıca, bu dört kaynağın bireyin kendi öz yeterliğini belirlemesinde ve şekillendirmesinde güçlü araçlar olduğunu savunmaktadır.

Performans deneyimleri: Performans deneyimleri bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucu edindiği tecrübelerdir (Senemoğlu, 2013, s. 234). Birey geçmişte yaptığı bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirerek, benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirir. Kişinin

başarıyla sonuçlanan eylemleri öz yeterlik inancını artırırken, tekrarlanan başarısızlıklar öz yeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır (Pajares, 2002). Bu sebeple, öz yeterlik inancının gelişmesindeki en etkili kaynağın bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğu kabul edilmektedir (Thompson, 2016, s. 51).

Dolaylı yaşantılar: Birey, gözlemediği ya da model aldığı bireyin başarılı bir ürününü gözlemediği zaman, bu gözlemi kullanarak kendi yeterliği ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmektedir (Gültekin, 2011, s. 116). Bunun tam tersi de düşünülebilir. Örneğin başkasının başarısız bir eylemini gözlemleyen kişi, bu durumdan kendine bir ders çıkarabilir.

Kişinin bizzat kendi yaşadığı deneyimler dolaylı yönden kazanılan deneyimlere göre daha etkilidir, ancak öz yeterlik inançları oluşturmada dolaylı yaşantılar da kısmen etkilidir (Toy, 2015). Gözlemlenen birey ile gözlemi yapan kişi arasında benzerlikler görülüyorsa ya da bireyin gözlemediği davranış ile ilgili daha önceden bir yaşantısı varsa etkilenme daha fazla yaşanmaktadır (Lee, 2009, s. 23). Bu bağlamda, kendisine yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi benzer özelliklere sahip bireylerin başarısı kişide ben de yapabilirim duygusu oluştururken, başarısızlığı da yapamayabilirim şüphesi uyandırmaktadır (Kurbanoglu, 2004).

Sözel ikna: Kişinin başkalarından aldığı geri bildirimler ve teşvikler bir konu hakkındaki şüphelerini ortadan kaldırmada etkili olabilmektedir (Thompson, 2016). Dolayısıyla, bireyin bir işi başarma ya da başarısız olma durumuna ilişkin almış olduğu nasihat ve öğütler bireyin öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Diğer bir deyişle, bir işi yapabilecek beceriye sahip olduğu konusunda dışarıdan görüş alan bir kişinin öz yeterlik inancı artabilirken, başkalarının yaptığı olumsuz değerlendirmeler sonucunda kişinin öz yeterlik inancı da kırılabilir (Pajares, 2002; Toy, 2015).

Sözel ikna, performans deneyimleri ve dolaylı yaşantılar kadar etkili olmayabilir. Çünkü bireyler deneyimler ve yaşantılar sayesinde bir konu hakkında yargıya varabilmek için mesajı doğrudan alırken, sözel iknada ailesi, akranları, öğretmenleri vb. tarafından performansları hakkında sadece sözlü geribildirimlere ve ikili konuşmalara maruz kalmaktadır (Heaton, 2013). Bu bağlamda, sözel iknada geribildirimlerde ya da nasihatlerde bulunan kişi iknanın etkisi açısından önemlidir. Öz yeterlik algısının oluşumunda ya da gelişiminde ikna edenin güvenilirliği, uzmanlığı ve

saygınlığı ikna sürecini etkilemektedir (Bolat, 2011). Diğer bir deyişle, bir konu alanında öz yeterlik inancı yüksek kişilerin benzer konularda çevresindeki kişilerin öz yeterlik algılarını değiştirebilmektedir (Toy, 2015).

Duygu durumları: Duygu durumları temel olarak bireyin çeşitli durumlardaki reaksiyonlarını ve bu durumlara yönelik algılarını ifade etmektedir (Heaton, 2013, s. 6). Kişinin ruh hali, stres, korku ve gerginlikleri onun öz yeterlik algılarını etkileyebilmektedir (Lee, 2009). Örneğin, kişi sunum yapma, konferans verme gibi bir görevi gerçekleştirirken, olumsuz gördüğü fiziksel tepkiler ya da olumsuz düşünceler onun öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Yüksek düzeyde alınan uyarıcılar yapılan işin işlevselliğini bozabilmekte ve kişinin becerilerini en iyi şekilde kullanmasına müdahale edebilmekte, ılımlı düzeydeki uyarılmalar ise yapılan işe odaklanılarak performansın ve dikkatin artırılmasını sağlayabilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, s. 219). Diğer bir deyişle olumlu duygular, kişinin öz yeterliğini olumlu etkilerken, olumsuz duygular da öz yeterliği zayıflatmaktadır.

Öğretim bağlamında duygu durumuna bakıldığında, öğretmenlerin kendi psikolojik durumlarını ve ruh hallerini yorumlaması, onlara bir öz değerlendirme yapma olanağı verir. Olumlu duygular geliştiren öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine iyileştirici etki edip, olumlu bir sınıf iklimi yaratmada daha başarılı olabilirler (Kaçar, 2016).

Öz yeterliği yüksek olan bireyler, bir görevi yerine getirmek için, öz yeterlik algısı düşük olan bireye göre daha gayretlidir ve sabırlıdır ve bir şeyi denemekten daha az çekinirler (Senemoğlu, 2013, s. 239). Bu durum kişinin duygularına ne kadar hâkim olduğuna bağlıdır. Çünkü korkularını ve çekincelerini yenen bireylerin bir işin üstesinden gelebilme inançları artabilir ve daha girişken olabilirler. Dolayısıyla olumsuz psikolojik faktörleri azaltmak öz yeterlik üzerindeki negatif etkileri ortadan kaldırmak açısından önem arz etmektedir (Kurbanoğlu, 2004).

Yukarıda da belirtildiği gibi, öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bu dört temel kaynaktan gelişen öz yeterlik inançları, bireylerin kendileri için hedef tayin etmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş edebileceklerini ve nasıl tepki vereceklerini etkilemektedir (Hazır-Bıkmaz, 2004). Güçlü bir öz yeterlik inancına sahip bireyler birçok durumda başarıyı

yakalayabilmektedirler. Kendi becerilerinin ve potansiyellerinin farkında olan kişiler zor etkinliklerde karşılaşılabilecekleri problemleri yeterliklerini artıracak etkinlikler olarak görürler. Öz yeterlik algısı yüksek olanların bir duruma karşı güdülenmeleri ve bir görevi yerine getirebilme sorumlulukları yüksek olur ve belirledikleri hedeflere güçlü bir sorumluluk duygusu ile odaklanırlar (Toy, 2015). Başarısızlık ihtimaline karşı yeni yöntemler geliştirirler ya da başarısız olma durumlarında yeterlik duygularında değişikliğe giderler. Böyle kişiler başarısızlıklarını; yetersiz çabaya, eksik bilgi ve becerilere bağlarlar (Pajares, 2002). Öz yeterlikleri düşük bireyler ise hedeflerine ulaşmak için zayıf mücadele ederler ve karşılaştıkları zorluklarda bahane üretmekle kusurlara takılırlar. Başarılı olabilme olasılıklarını düşünmekten ziyade, yaşanabilecek olumsuzluklara takılırlar (Bandura, 1997). Bu bilgilerin ışığında; öz yeterlik inançlarının kişilerin başarı duygusu seviyelerinin ya da girişimde bulunma çekincelerinin önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen Öz Yeterliği

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

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ya da inançları, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının ve bireysel yeterliklerinin açıklanmasında, öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir değişken olarak kullanılmaktadır (Riggs ve Enochs, 1990, akt. Kurt, 2012, s.197). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrenci

başarısına, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ve sınıf yönetimine, öğretme ve öğrenme motivasyonuna büyük bir etkisi olduğuna dair birçok çalışmada (Bandura, 1977; Gibson ve Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Özerkan, 2007; Fackler ve Malmberg, 2016) öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve motivasyonunu doğrudan etkilediği ve öz yeterlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki doyum ve güdülenme, güven ve şeffaflık gibi birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkilendirilmektedir (Bümen, 2009).

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

Yüksek düzeyde öğretim yeterliğine sahip eğitimciler öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için yeni ve yaratıcı öğretim uygulamalarını kolaylıkla ve güvenle işe koşabilmektedir (Midgeley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Allinder 1994). Buna paralel olarak Ashton ve Webb (1986) de çalışmalarında, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırma eğiliminde olduklarını ve öğrenmeyle ilgili sınıf içinde oluşabilecek problemleri önceden sezdiklerini ve bu doğrultuda öğrenme düşüklüğü çeken ya da sınıf seviyesinin üstünde olan öğrencilere yönelik farklı yöntemler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da (Gibson ve Dembo, 1984; Guskey ve Passaro, 1994; Karacaoğlu, 2008; Lee, 2009; Heaton, 2013; Thompson, 2016) öğretmen öz yeterliğinin öğretim sürecinde ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarında önemli bir değişken olduğu ayrıca vurgulanmaktadır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001); öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi zorluklarla daha kolay baş edebildiklerini, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha fazla yardım edebildiklerini, daha zengin içerikli ve farklı etkinlikler yaptıklarını, farklı zekâ türlerine yönelik öğrenme ortamı hazırladıklarını, yeni fikirlere açık ve daha sabırlı olduklarını belirtirken; öz yeterlik inancı daha düşük

olan öğretmenlerin ise öğrenci motivasyonunu sağlama noktasında yetersiz olduklarını, öğretmen merkezli ders işlediklerini, daha katı kuralcı ve yaşanan olumsuzluklarda daha karamsar olduklarını vurgulamıştır. Buna paralel olarak Skaalvik ve Skaalvik (2010) de düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde zorlandıklarını ve mesleki tükenmişliklerinin ve meslekleriyle ilgili stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Allinder (1994) öğretmen öz yeterliğinin öğretimi planlama ve sınıf ortamını düzenleme ile yakın ilişkili olduğunu, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve hâkimiyetinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Pajares (1996) öz yeterliğin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının en önemli açıklayıcılarından biri olduğunu, öğrenme çıktılarının istenilen düzeye ulaşmasında öğretmen öz yeterliğinin belirleyici bir rol üstlendiğini ve öğretmen eğitimi programlarında öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Soodak ve Podell (1996) pozitif öğretmen öz yeterliğine sahip eğitimcilerin değişiklikleri algılama eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ve bu değişiklikleri öğretim yaklaşımlarına yansıtarak öğrencileri üzerinde daha az yeterliğe sahip meslektaşlarına göre daha kalıcı ve daha etkili olduklarını belirtmişlerdir. Soodak ve Podell (1996) ayrıca, öz yeterliği düşük öğretmenlerin, gerekli öğretmen desteğini gördükleri takdirde öğrenebilme becerisine sahip, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha az özel eğitim verme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Aslında bu durum, öğretmen öz yeterliğinin dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde ne kadar önem arz ettiğinin açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda üstün yetenekli ve özel eğitim alması gereken öğrencilerin öz yeterliği yüksek öğretmenler tarafından eğitilmesine dikkat edilmelidir.

Bir öğretmenin öz yeterliği aynı zamanda öğrencilerin kendi duygularını (Heaton, 2013), benlik saygılarını ve motivasyon seviyelerini (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) etkileyebilmektedir. Başka bir deyişle, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerin benlik saygılarını ve motivasyonlarını arttırma ihtimallerinin düşük seviyede öz yeterliğe sahip öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmen öz yeterliğinin yüksek olması tüm öğretmenler için önemli bir durumdur, ancak göreve yeni başlayanlar için öz yeterlik daha kritik bir öneme sahiptir

(Woolfolk Hoy, 2000). Çünkü meslek hayatına pozitif duygularla ve heyecanla başlayan öğretmenlerin, gerçek öğretme-öğrenme ortamının zorluklarını ve öğrettiklerinin öğrenci başarısına yansımadığını gördüklerinde öz yeterliklerine yönelik inançlarında düşüşler yaşanabilmektedir. Özellikle öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenler, Weinstein'ın (1988, akt. Tatlı-Dalioğlu, 2016, s. 19) “gerçekçi olmayan iyimserlik” olarak isimlendirdiği yüksek iyimserlik düzeyi ile öğretime başlarlar ve gerçek sınıf ortamı ile karşılaştıklarında “gerçeklik şoku” olarak tanımlanan bir durum içerisine girerler. Bu durum, yeni öğretmenlerin öğretim performanslarını yeniden gözden geçirmelerine yol açabilir (Tatlı-Dalioğlu, 2016). Woolfolk Hoy (2000) bu kritik yılların mesleğin ilerleyen yıllarına göre, öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha çok şekillendirilip, geliştirilebileceği yıllar olduğunu, bu yüzden mesleğin ilk yıllarından itibaren öğretmen öz yeterlikleri üzerine çalışmalar yapılması gerekliliğini savunmuştur.

Bu bağlamda, mevcut çalışmada öğretmen öz yeterliği, eylemler, gayret, azim ve stresle baş etme stratejileri hakkındaki inançları etkileyen (Bandura, 1997) öz yeterliğin bir formu olarak görülmüş ve İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları incelenmiştir.

Öğretmen Öz Yeterliğinin Ölçülmesi

Bandura (1997), öğretmen öz yeterliğini düzgün bir şekilde ölçmek için, farklı tipte birçok görev ve zorluğu geniş bir yelpazede incelemek gerektiğini öne sürmektedir. Bu tavsiyeye benzer olarak Woolfolk Hoy (2000) da, öğretmen öz yeterliklerini kullanışlı ve genelleştirilebilir bir biçimde ölçmek için, öğretmenlerin yeterliklerini geniş bir faaliyet alanı içerisinde, görevlerinde göstermeleri gereken performansların ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü öz yeterliklerine ait ölçümler, öğretmen davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına imkân tanımaktadır (Hazır-Bıkmaz, 2004).

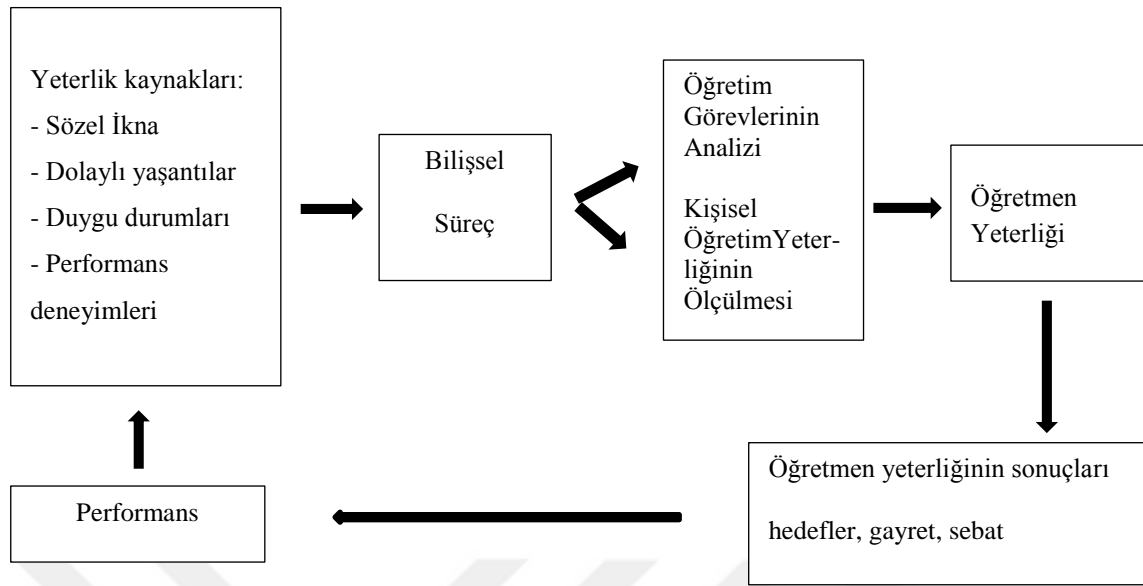
Bu alandaki ilk çalışma 1970’li yıllarda Amerikan Araştırma ve Gelişim Organizasyonu (RAND) tarafından öğretmen öz yeterliğinin kavramsal çerçevesinin ortaya koyulduğu bir proje ile gerçekleştirilmiştir (Heaton, 2013, s.10). Bu çalışmada öğretmen öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla iki boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Boyutlardan ilki, “çevresel etkenlerin öğretmenlere göre öğrencilerin

motivasyonu, başarısı ve performansı üzerinde daha fazla etkiye sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen inancını” (genel öğretim yeterliği) , diğeri ise bir öğretmenin kişisel ve mesleki becerileri ve çabaları sonucunda en zor ve öğrenme motivasyonu en düşük öğrencilere bile ulaşabileceğine dair güvenini” (kişisel öğretim yeterliği) ölçmektedir (Özdemir, 2008, s. 279).

Bandura'nın öğretmenlik mesleği ile ilgili öz yeterlik kavramına ilişkin ilk ölçme aracını ise Gibson ve Dembo (1984) geliştirmişlerdir (Heaton, 2013, s.11). Gibson ve Dembo (1984) RAND çalışmalarındaki çıkarımlara ve Bandura'nın kavramsal çerçevesine dayalı olarak geliştirdikleri ve ilkökul öğretmenlerine uyguladıkları 30 maddelik Öğretmen Yeterlik Ölçeğinde kişisel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği olmak üzere iki boyut bulmuşlardır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.788). Kişisel öğretim yeterliği boyutu, öğretmenlerin sınıf içerisinde kendi yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanırken, genel öğretim yeterliği boyutu, Bandura'nın sonuç beklentisi kavramıyla ilişkilendirilmiş ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceğine dair inancı olarak tanımlanmıştır (Lee, 2009). Araştırmanın sonucunda, öğretmen yeterliği ile mesleki bağlılık seviyesi, zor öğrencilerle çalışmada isteklilik, öğrenci başarıları, öğretmenlerin sınıf davranışları, yeni fikirlere açıklıkları ve öğretime yönelik tutumları ile güçlü korelasyonlar gösterdiği bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Ayrıca, bu çalışmanın benzer ölçme araçlarının gelişimi adına öncü bir özellik taşıdığı savunulmaktadır (Henson, 2002, s. 139).

Rotter'in kontrol odağı teorisi ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı arasında yaşanan kavramsal karışıklıklardan (Gibson ve Dembo, 1984) dolayı öğretmen yeterliliğinin yapısının oluşturulmasında ve ölçülmesinde birtakım sıkıntılar olduğunu belirten Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, (1998) öğretmen yeterliğinin anlamlandırılmasını ve ölçülmesini kolaylaştırmak adına yeni bir entegre model ortaya koymuşlardır (Lee, 2009, s. 30).

Şekil 1. Öğretmen Öz Yeterliğinin Döngüsel Yapısı



Şekil 1: Öğretmen Öz Yeterliğinin Döngüsel Yapısı (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, s. 228).

Şekil 1’de görüldüğü gibi, model büyük oranda yeterlik kaynakları, bilişsel süreç, öğretim süreci görevleri, öğretmen yeterliğinin sonuçları ve öğretim sürecinin döngüsel doğası açısından Bandura’nın öz yeterlik teorisine dayanmaktadır. Bu model genel olarak, öğretim görevlerinin analiz edilmesine, öğretmen öz yeterliklerinin değerlendirilmesine ve öğretmenlerin kişisel öğretim yeterlik algılarının ölçülmesine açıklık getirmeye odaklanmaktadır (Lee, 2009). Bu modelde öğretmen öz yeterliği, “öğretmenlerin belirli bir bağlamda, belirli görevleri başarıyla yerine getirme ve uygulama yetisi” olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, s. 222). Bu doğrultuda model, ölçülmek istenen bağlamın (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi vb.) ve bu bağlam içinde öğretmenin öz yeterliğinin birlikte ele alınmasına işaret etmektedir.

Bu modele dayalı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen inançlarının öğretme-öğrenme süreçlerine olan etkilerini belirlemek amacıyla Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ) adında bir ölçek geliştirmişlerdir. Bandura’nın (1997) öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmiş bir versiyonu niteliğindeki ölçek ilk olarak 52 madde ve dokuzlu likert tipte geliştirilmiştir. Üç ayrı çalışmanın veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin madde sayısı ilk iki çalışmada önce 32’ye daha sonra 18’e düşürülmüştür. Üçüncü çalışmada, 18 ek madde daha geliştirilmiş ve test edilmiştir. Sonuç olarak ortaya 24 maddelik (uzun form) ve 12 maddelik (kısa form) iki yapı bir

ölçek ortaya konmuştur. Ölçeğin alt boyutları “öğrenci katılımını sağlama”, “sınıf yönetimi”, ve “öğretim stratejileri” olarak belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Günümüzde öğretmen öz yeterlikleri araştırmalarında sıkça kullanılan bu ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada da Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy’un (2001) öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır.

İngilizce Öğretmeni Öz Yeterlikleri

Öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili çalışmaların artmasıyla birlikte, öğretmen öz yeterliği farklı bağlamlarda ve konularda incelenen bir alan haline gelmiştir. İlköğretim (Özdemir, 2008; Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ, 2009; Doğan, 2013; Toy, 2015; Harding, 2016; Kaçar, 2016), özel öğretim (Allinder 1994; Coladarci ve Breton, 1997), bilişim teknolojileri (Ross, Hogaboam-Gray ve Hannay, 2001; Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Dursun, 2013), fen bilgisi (Derman, 2007; Saracaloğlu ve Yenice, 2009) gibi birçok alanda öğretmenlerin öz yeterlikleri araştırma konusu olmuştur. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri de bunlardan biridir.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri, öğretmen öz yeterliklerinden bağımsız olmamakla birlikte, yabancı dil öğretiminde İngilizce’yi etkili bir şekilde öğretebilme yetisine dair öğretmen inançları olarak tanımlanmaktadır (Thomson, 2016, s. 49). Ülkemizde ve dünyada İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği, İngilizce yeterlikleri ile öğretimdeki öz yeterliklerinin karşılaştırıldığı ya da öz yeterliklerin dil öğretme kaygısı, demokratik değerler gibi farklı bir konu alanıyla olan ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Konu ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmaların birinde; Memduhoğlu ve Çelik (2015), öğretmen olmayı hedefleyen üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklem grubunu İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören 262 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeye

yakın olduğu, konuşma boyutunda İngilizce öz yeterlik algılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı; öğrenim gördükleri fakülte ve mezun oldukları lise türüne göre ise değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemeyi hedefleyen başka bir çalışmada Bergil ve Sariçoban (2017), İngiliz Dili Eğitimi alanında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarıyla çalışmış ve Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosunu 5'li likert-tipi ölçeğe dönüştürerek 38 öğretmen adayına uygulamışlardır. Çalışma sonucunda, Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosu'nun (DÖAYAP) İngilizce öğretmen adaylarının öğretimdeki yeterlik düzeylerini açıklamada kullanılabileceği belirtilmiş ve DÖAYAP'ın öğretmen yetiştirme programlarına uyarlanmasının öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve gerekli bulunan yönlerin geliştirilmesi açısından önemi vurgulanmıştır.

Öz yeterliği özyeterkinlik olarak açıklayan Külekçi (2011) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının özyeterkinlik inançlarının çeşitli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 353 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterkinlikleri Kan (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterkinlik Ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmada, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimindeki özyeterkinlik inançlarının yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının özyeterkinlik düzeylerinin algılanan akademik başarı ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Dolgun (2016) da çalışmasında, İngilizce öğretmen adayları ile görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretimsel stratejiler bakımından öz yeterlilik algı düzeylerini ölçmeyi ve öğretimsel stratejiler açısından iki örneklem grubu arasındaki bağlantıları demografik özelliklerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerine ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine ölçek uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hem öğretmen adaylarının hem de İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve öz yeterlik düzeyleri bakımından iki örneklem grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında araştırmada, öğrenci katılımında öğretmen adayları, öğretim stratejileri bakımından ise İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yönelik yürüttükleri çalışmalarında Güven ve Çakır (2012), İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme, çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almamalarına, hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına ve mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Betimsel tarama modeli çerçevesinde yapılan çalışmanın örneklem grubunu 266 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacılar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek için Güven (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarında, çocuklara dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, almayanlara göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği, İngilizce eğitimi ve İngiliz dili alanından mezun öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ancak hizmet içi eğitim değişkeni açısından bir farklılık yaşanmadığı bulunmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterliklerini öğretmenlik ve danışmanlık uygulamaları ile birlikte inceleyen Rakıcioğlu-Söylemez (2012) doktora tez çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimi konularındaki öz yeterlik inançlarını ve bu yeterliklerin danışmanlık uygulamalarıyla olan etkileşimini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem çerçevesinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil eğitimi alanındaki 22 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlükler ve açık uçlu anketlerin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediği ve sınıf yönetimine yönelik yeterlik inançlarında anlamlı bir düzeyde düşme olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca, danışmanlık uygulamalarının ve öğretmenlik uygulaması seminer dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları konusunda önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Öz yeterlik ve öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili benzer bir çalışmada Atay (2007), İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki yeterlik algılarının değişimini ve bu yeterliklerin hangi faktörlerden etkilendiğini incelemiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ile elde edilen verilerin analizi sonuçlarında, öğretmenlik uygulamasının sonunda adayların

öğretim stratejileri puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş yaşandığı, aksine sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı yeterlik düzeylerinde anlamlı bir yükseliş olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim süreci yeterlik farkındalıklarının, öğretme ve öğrenme inançlarının, danışman öğretmen uygulamalarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasındaki öz yeterliklerine katkısı olduğu bulunmuştur.

Öz yeterlikleri farklı bir alanla birlikte inceleyen başka bir çalışma da Zehir-Topkaya ve Yavuz (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, İngilizce öğretmen adaylarının demokratik değerlerini ve öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında, son sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere yönelik algılarının diğer sınıflara oranla yüksek çıktığı; katılımcıların öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu ve öğrencilerin demokratik değerleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yaman, İnandı ve Esen (2013), İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının İngilizce öğretimi alanına özgü mesleki öz yeterlik algılarının yordayıcısı olup olmadığını araştırmışlardır. Örneklemini 345 öğretmenin oluşturduğu çalışmada araştırmacılar, faktör analizi, betimleyici istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının İngilizce öğretimi alanına özgün öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Korelasyonel başka bir çalışmada Merç (2015), İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil öğretme kaygısı ile yabancı dil öğretime ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmenlik uygulaması yapan 117 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Öğretmen Adayı Yabancı Dil Öğretme Kaygı Ölçeği (Merç, 2010), Öz Yeterlik Anketi (El-Okda ve Al-Humaidi, 2003) ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının çok düşük oranda öğretme kaygısı yaşadığı, buna karşın öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, cinsiyet ve uygulama okulu türünün kaygı ve öz yeterlik inançları ile anlamlı bir ilişkisinin olmamasına rağmen bu iki değişkenin belirli öğeleri arasında bazı ilişkiler bulunmuştur.

Genç, Kuluşaklı ve Aydın (2016) da çalışmalarında, İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile dil öğrenme inançları arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 210 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Horwitz (1987)'in Dil Öğrenme İnançları Ölçeği ile Yanar ve Bümen (2012)'in İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmen adaylarının orta düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları ve motivasyon faktörlerinin adayların dil öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı saptanmıştır. Ayrıca, adayların dil öğrenme inançlarının, İngilizce öz yeterliklerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışmada, danışman öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamalarında adayların öz yeterliklerini arttırmaları ve yabancı dil öğrenme konusunda doğru inançlar geliştirmelerine ilişkin motivasyonda bulunmaları önerilmiştir.

Ülkemizde öz yeterlik ve İngilizce dil yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Tunç-Yüksel (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyini ölçmeyi ve bu öz yeterlik algılarının bazı demografik özellikler ile ilişkisini ve İngilizce dil seviyesi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 144 İngilizce öğretmenine öz yeterlikleri ve İngilizce yeterlikleri ile ilgili ölçek uygulanmış, 11 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri, alt boyutlar açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin, öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha yüksek olduğu ve öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin algılanan öğretmen yeterliği ve algılanan İngilizce dil seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenler tarafından belirtilen düşük seviyedeki öğrenci katılımı yeterliğinin üç nedeni olabileceği ortaya konmuştur. Birinci neden içerik, standart testler ve önceden belirlenen yöntemlerin öğretmeni, öğrencilerini öğrenme sürecine katmaya çalışırken olumsuz olarak etkilemesi; ikinci neden işbirliğine dayalı olmayan okul ortamı; son neden ise öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci profili şeklinde belirlenmiştir.

Benzer bir çalışmada Baş (2010), Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının öğrencileri derse dâhil etme, sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejiler açısından öz yeterlik algı düzeylerini, İngilizce yeterlilik seviyelerini ve pedagojik stratejilerini ölçmeyi ve bu faktörler arasındaki bağlantılar ile bu faktörlerle öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki bağlantıları araştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 117 İngilizce okutmanına anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okutmanların belirttikleri öz yeterlik algı düzeyleri orta ve üst düzey arasında, İngilizce yeterlilik seviyelerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çıkan sonuçlarda cinsiyet açısından önemli bir fark bulunmadığı ve öğretmenlik deneyiminin öz yeterlik algı düzeyiyle arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

İlgili alan yazınında, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini ve İngilizce dil yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan ve İngilizce dil seviyesi ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışan yurt dışında yapılmış çalışmalara da rastlanılmıştır. Örneğin, Lee (2009) doktora tez çalışmasında, Kore'deki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerini, algıladıkları İngilizce yeterliklerini ve İngilizce'ye karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Karma desen çerçevesinde yürütülen çalışmada 1327 ilkokul öğretmenine anket uygulanmış, 23 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme ve beş öğretmenle sınıf içi gözlem yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımındaki öz yeterliklerinin konuşmaya yönelik İngilizce mesleki yeterliklerinden daha yüksek çıktığı; yabancı dil öğretimi bağlamında hedef dil İngilizce'nin kullanılmasının öğretmenlerin öz yeterliklerinde önemli bir boyut olduğu ve öğretmenlerin İngilizce'ye karşı olan tutumlarının İngilizce öğretimindeki öz güvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin İngilizce genel öz yeterliklerinin orta düzeyde çıkmasına rağmen, sınıf içinde İngilizce konuşma becerilerinin artırılmasına yönelik eğitim politikalarına daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İngilizce öğretmenlerine yönelik başka bir çalışmada Thompson (2016), liselerde görev yapan Japon İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmada öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısı, İngilizce kapasitesi, iletişimsel öğretim yöntemleri, işbirlikli etkinlikler ve iş yükü düzenleme

becerileriyle ilişkili beş boyut açıklanmış ve bu boyutların öğretmenlerin demografik özellikleri ile beraber öz yeterlik düzeyleri ile ilişkisine 141 öğretmene uygulanan ölçeklerden alınan puanların korelasyon ve çoklu regrasyon analizleri ile bakılmıştır. Çalışmada ayrıca altı uzman öğretmen ile Japon İngilizce öğretmenlerinin öğretim konusunda yaşadığı zorlukları keşfetmek için görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularında, öğretmen öz yeterlik inançlarının öğretmenlik kıdemi, dil yeterliği, yurt dışında geçirilen zaman, iletişimsel dil becerilerinin ve öğretim tecrübeleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ve öğretmenlerin en düşük yeterliklerinin iş yüklerini kontrol etme boyutunda olduğu ortaya konmuştur.

Ghasemboland ve Hashim (2013) de çalışmalarında anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerini ve İngilizce dil yeterliklerini incelemişlerdir. 187 İngilizce öğretmenin örneklem alındığı çalışma betimsel tarama ve korelasyonel araştırma modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algıları oldukça yüksek bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin dinleme becerilerinin yazma, konuşma ve okuma becerilerine göre daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterlikleri ile İngilizce yeterlikleri arasında sıkı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aynı şekilde Eslami ve Fatahi (2008) de İran'daki anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin bir yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerini ve İngilizce dil seviyesi algılarını araştırmışlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine yönelik algılarını Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile, İngilizce dil seviyesi algılarını ise Chacon'un (2005) geliştirmiş olduğu "İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlik İnancı Ölçeği" ile belirleyen araştırmacılar, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İngilizce dil seviyesi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini ne kadar çok yeterli hissedersen, o oranda iletişim becerilerinde yeterli olduklarını tespit etmişlerdir.

Benzer bir çalışma da Chacon (2005) tarafından Venezuela'da yürütülmüştür. Chacon (2005) çalışmasında, Venezuela'daki ortaokullarda görev yapan İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretimdeki öz yeterlikleri ile dil yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Anket ve görüşme tekniği ile veri toplanan çalışmada,

öğretmenlerin dil yeterlik algıları ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu; öğretmenlerin kendilerini öğretim stratejilerinde, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına göre daha fazla yeterli hissettikleri; hizmet içi faaliyetlerine katılmanın öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ancak, yaş ve yurt dışı seyahatlara katılma değişkenlerinin öz yeterlikle bir ilişkisinin bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, görüşmelere katılan öğretmenlerin %50'sinin konuşma becerilerinde sıkıntı yaşadıkları ve öğretmenlerin yazma ve okuma becerilerinin dinleme ve konuşma becerilerine göre daha yüksek olduğu çalışmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Nugroho (2017) hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, İngilizce yeterliklerini ve öğretmenlik uygulaması programlarına hazırlıklarını incelediği çalışmasında, veri toplama aracı olarak öğretmen öz yeterlik ölçeği ve üniversitelerin dil merkezlerinde öğrencilerin girdiği test sonuçlarını kullanmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin İngilizce öğretime karşı orta düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, öğretmenliğe karşı kaygı duymalarına rağmen kendilerini hazır hissettikleri ve öğretmenlik uygulaması programlarının öğretmenlik konusunda kendilerini daha güvenli hissetmelerini sağladığı bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini farklı alanlarla karşılaştıran çalışmalardan birinde Phan ve Locke (2016), kültürün İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten Vietnamlı öğretmenlerin öz yeterliklerine etkisini incelemiştir. Nitel araştırma çerçevesinde yürütülen çalışmada, bireysel görüşme, odak grup görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Vietnam kültürünün bazı özelliklerinin öğretmenlerinin öz yeterliklerine etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Milner (2002) durum çalışması olarak yürüttüğü araştırmasında, banliyölerde yer alan bir lisede görev yapan kıdemli bir Avro Amerikan İngilizce öğretmenin öz yeterlik kaynaklarını ve "kriz" durumlarındaki kararlılıklarını açıklamayı amaçlamıştır. 19 yıllık tecrübesi olan bir bayan öğretmenin deneyimlerinden öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen kararlılığı hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla beş ay boyunca veri toplamaya çalışan araştırmacı, öğretmenin kriz yönetimi konusunda uzman olduğunu ve deneyimlerinin öz yeterliklerini ve kararlılığını arttırdığını tespit etmiştir. Araştırmacı ayrıca, öğretmenin öz yeterlik kaynağını Bandura'nın öz yeterlik kaynaklarından biri olan sözel ikna'ya ve öğretmenin öz güvenine dayandıran

araştırmacı, öğretmenın sözel olmayan duyuşsal ve sözel geri bildirimlerinin öğrencilerin başarısında olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir.

Cimermanová (2017) araştırmasında, Slovakya'daki hizmet öncesi ve hizmet içi görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin entegrasyonuna karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. İlkokullarda görev yapan 187 İngilizce öğretmeni ve 56 İngilizce öğretmen adayına uygulanan çalışmada veri toplama aracı olarak Forlin, Earle, Loreman, ve Sharma'nın (2011) Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili "Görüş, Tutum ve Endişeler Ölçeği" ve "Dil Öğretmeni Adayları Avrupa Portfolyosu" kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmada, Slovakya'daki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin mevcut durumlarını resmi istatistiki bilgiler aracılığıyla açıklamış ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin kısmen yüksek olduğunu ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Butt, Khan ve Jehan (2012) çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının Kuzey Batı Pakistan'daki lise öğrencilerinin performansına olan etkilerini incelemişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testlerindeki öğrenci performansları arasındaki korelasyona bakmışlardır. 40 öğretmen ile 200 öğrencinin örnekleme alındığı çalışmada, öğretmen öz yeterliklerinin öğrenci başarıları üzerinde büyük rol oynadığı; düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin motive olan öğrencileri dahi etkilemekte etkilerinin olmadığı; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Mazlum, Cheraghi ve Dasta (2015) araştırmalarında, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına olan etkilerini sınıf yapısı algısı bağlamında incelemişlerdir. İran'daki liselerde okuyan 240 kız öğrencinin ve 40 İngilizce öğretmenin örnekleme alındığı çalışmada, öğretmenlere Öz Yeterlik İnançları Anketi, öğrencilere ise Çalışma Süreci Anketi ve Sınıf Yapısı Hedefleri Anketi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, "motivasyon görevlerinin", "uzman değerlendirmesinin", "özerklik desteğinin" ve "öğretmen öz yeterlik inançlarının" öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları üzerinde dolaylı ve pozitif bir etkisi olduğu,

yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde ise dolaylı ve negatif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlarda ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını doğrudan ve olumlu yönde etkilediği, ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını doğrudan ve olumsuz etkilediği; tüm model değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve öğrencilerin sınıf yapısı algılamalarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında arabulucu bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Baleghizadeh ve Javidanmehr (2014) araştırmalarında, yansıtmanın İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliğini yordama gücüne sahip olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İran Shiraz ve Tahran'da çeşitli özel kurumlarda çalışan 30'u erkek 90'u kadın toplam 120 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Yansıtma Ölçeği (Akbari, Behzadpour ve Dadvand, 2010) ve Öğretmen Yeterlik İnançları Ölçeği (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008) kullanılmıştır. Araştırmada ortaya konan hipotezleri test etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu yöntemle araştırmanın iki değişkeni arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Öğretmen öz yeterliğini yordamak için yapılan çoklu regresyon analizinde öğrenenler, öğretmenler, uygulayıcılar, öğretmenlerin bilişsel gelişimleri, eleştirel faktörler, etik parametreler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yansıtma ile öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğretilmesinde yansıtmanın önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerine yönelik yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, akademik başarı, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu, mezun oldukları fakülte türü gibi farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Çalışmalarda ayrıca İngilizce dil yeterlikleri ile öğretimdeki öz yeterliklerinin karşılaştırıldığı ya da öz yeterliklerin dil öğretme kaygısı, dil öğretme inancı, demokratik değerler gibi farklı bir konu alanlarıyla olan ilişkisinin incelendiği ve öğretmen adayları ile görevdeki öğretmenler arasında öz yeterlikler açısından karşılaştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

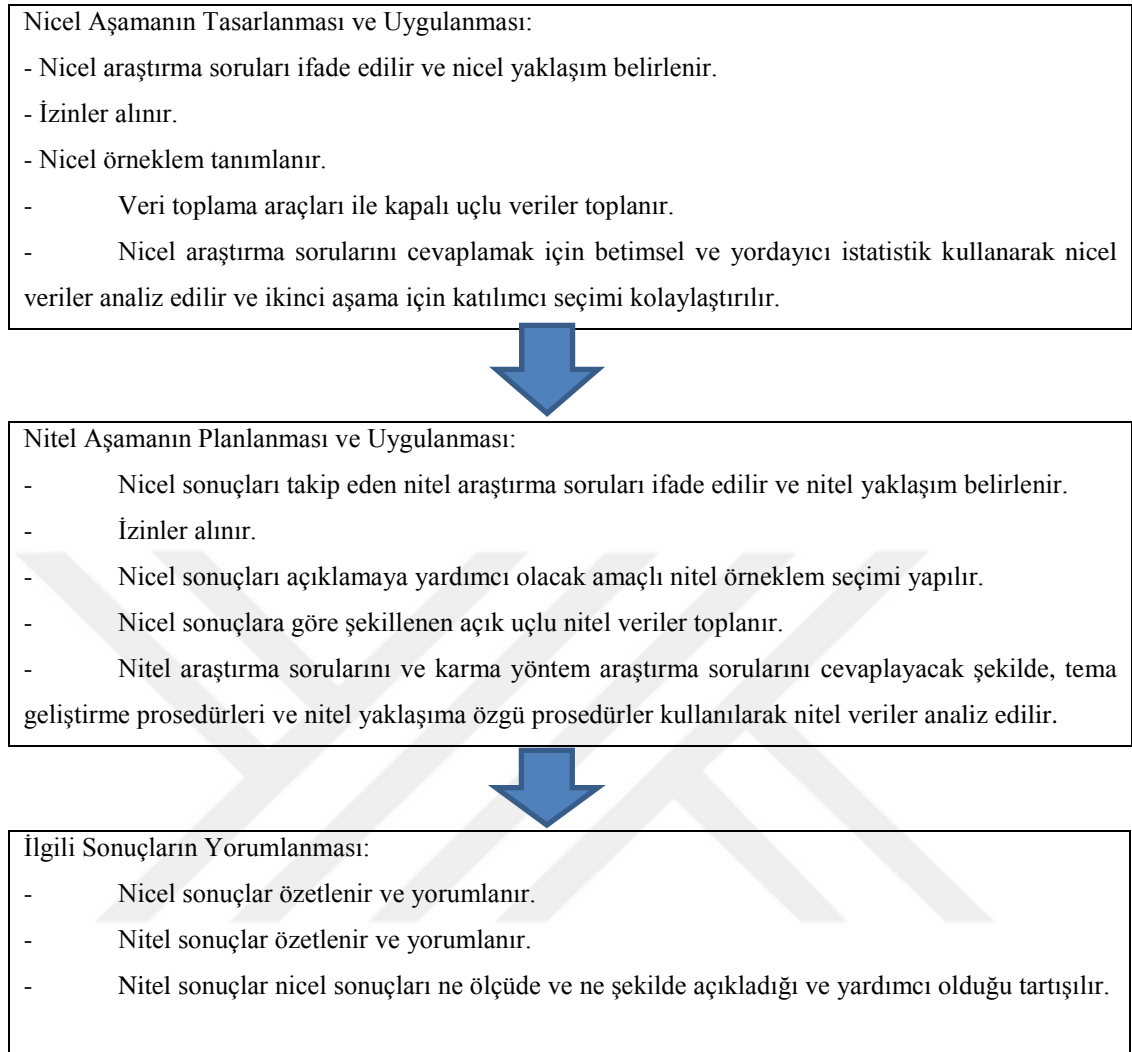
Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını, öğretim süreci uygulamalarını ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerini ve sahip oldukları öz yeterliklerin sınıf ortamındaki yansımalarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada karma desen kullanılmıştır. Karma desenli araştırmalar, araştırmacının çalışmasında nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak çıkarımlarda bulunduğu araştırmalardır (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4).

Araştırma dört temel karma yöntem deseninden biri olan açılımlayıcı sıralı desen çerçevesinde desenlenmiştir. Açılımlayıcı sıralı desen nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlar, ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle devam eder. İki aşamadan oluşan bu desende nitel aşama, birinci aşamadaki nicel verilerin sonuçlarını açıklamaya yardımcı niteliktedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011). Bu desende, nicel ve nitel veri toplama süreci birbirinden bağımsız algılanmamalıdır, tam aksine birbirine bağımlı ve birbirini destekler durumdadır. Açılımlayıcı sıralı desen nicel ve nitel iki aşamadan oluştuğu için, çalışma grubu da iki aşamadan oluşmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 198). Dolayısıyla bu çalışma da iki aşamadan ve iki çalışma grubundan oluşmaktadır.

Bir açılımlayıcı sıralı desen uygulamasındaki temel prosedürler ve akış şeması şu şekildedir:

Şekil 2. Açımlayıcı Sıralı Desen Akış Şeması



Şekil 2: Açımlayıcı Sıralı Desen Akış Şeması (Dede ve Demir 2015, s. 92).

Bu akış şeması doğrultusunda, çalışmada öncelikle İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü, görev yapılan okul türü (devlet, özel) ve kademe türü (ilkokul, ortaokul ve lise) alana yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre belirlenmiş ve öz yeterlik algılarının düzeyi ortaya konulmuştur. Yapılan analizlerden sonra öz yeterlik düzeyi ortalamamın altı, orta düzey ve ortalamamın üstünde bulunan öğretmenler arasından ikinci aşamada görüşme ve gözlem yapmak için çalışma grubu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan ikinci aşamada ise, öz yeterlikleri üç farklı düzey grubuna ayrılmış öğretmenlerle sınıf içi öğretim sürecine yönelik görüşmeler yapılmış ve gerçek sınıf ortamındaki durumları gözlemlenmiştir. Daha sonra

toplanan nicel ve nitel verilerin sonuçları ayrı bir şekilde yorumlanmış ve nicel verilerden çıkan sonuçlar nitel verilerin sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

Birinci aşamada yöntem olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012, s. 77). Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenin tamamından ya da ondan alınacak bir örneklemden yola çıkarak evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlamaktadır. Genel tarama modelleriyle tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilmektedir (Karasar, 2012, s. 79).

Araştırmanın ikinci aşaması, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin gerçekten sınıf içi uygulamalarına yansıyor yansımadağının belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yeterlikleri kullanma durumlarının ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde desenlenmiştir. Durum çalışmaları genel olarak bir olay ya da durumun nasıl gerçekleştiğini anlamaya yönelik bir bireyden, bir okula, sosyal bir olaydan, bir gruba kadar değişik birimlerin ele alınabileceği, araştırmacıların zengin ve ayrıntılı bilgi toplamalarına olanak sağlayan nitel bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Lichtman, 2006, s. 73).

Çalışma Grupları

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı iki aşamadan oluştuğundan dolayı, araştırmada iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur.

Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci aşamasındaki çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Elazığ il genelinde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Ölçek il merkezi ve ilçelerde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerdeki tüm İngilizce öğretmenlerine uygulanmaya çalışılmıştır. Geriye dönüş sağlanan 487 ölçeğin 81'i analiz dışı kalmıştır. Bunlardan 63 tanesi boş bırakılma, 18 tanesi eksik bilgi ve yanlış kodlama nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Analizler kalan 406 İngilizce öğretmenin ölçek formları üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubuna dâhil olan İngilizce öğretmenlerine yönelik kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	288	70.9
Erkek	118	29.1
Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl arası	216	53.2
6-10 yıl arası	65	16.0
11-15 yıl arası	70	17.2
16-20 yıl arası	30	7.4
21 yıl ve üzeri	25	6.2
Mezun Olunan Fakülte	n	%
Eğitim	259	63.8
Fen Edebiyat	115	28.3
Diğer	32	7.9
Okul Türü	n	%
Devlet	384	94.6
Özel	22	5.4
Kademe türü	n	%
İlkokul	63	15.5
Ortaokul	187	46.1
Lise	156	38.4
Toplam	406	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerin çoğunluğunu kadınlar (%70.9) oluşturmaktadır. Bir ile beş yıl arası kıdeme sahip öğretmenler (%53.2) katılımcılar arasında en yüksek oranı oluştururken, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%6.2) ise en düşük orana sahip olanlardır. Eğitim Fakültesi mezunları (%63.8) ilk sırada yer alırken, sırasıyla bunu Fen Edebiyat Fakültesi mezunları (%28.3) ve diğer fakültelerden mezun olanlar (%7.9) izlemiştir. Devlet okullarında görev yapanlar (%94.6) çalışma grubunun büyük bir çoğunluğunu oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin %46.1’i ortaokullarda, %38.4’ü liselerde ve %15.5’i ilkokullarda çalışmaktadır.

İkinci Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşamasında çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki genel ilke önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ölçüt “öğretmen öz yeterlik ölçeğinin” uygulanması sonucu ortaya çıkan analize göre, öz yeterliği ortalamasının altında, orta düzeyde ve ortalamasının üstünde yer alan İngilizce öğretmenleri içerisinde gönüllü olan öğretmenlerdir. Araştırmada ölçek ortalaması 9 puan üzerinden 6.98, standart sapma ise

.84 olarak tespit edilmiştir. Ölçekler uygulanırken öncelikle her ölçeğe bir numara verilmiş, veriler SPSS'e kodlanırken bu numara sırasına göre girilmiş ve böylelikle hangi numaralı ölçeğin ne kadar puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden doldurdıkları anketlere kendilerini hatırlatan bir rumuz vermeleri rica edilmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde ölçekler, ortalamanın altı, orta ve ortalamanın üstü olarak üçe ayrılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında farklı yeterlik seviyelerindeki gönüllü öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek ve onlarla görüşme yapmak için numaralandırılmış anketlere verilen rumuzlardan ve kişisel bilgi formlarında bulunan okul isimlerinden, cinsiyet, yaş grubu ve mesleki kıdem değişkenlerinden yararlanılmıştır.

Bu kapsamda öğretmen öz yeterliğine göre ortalamanın altında, orta düzeyde ve ortalamanın üstünde olan gruptan beşer İngilizce öğretmeniyle, toplamda 15 kişiyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan 15 kişinin arasından ortalamanın altında, orta düzeyde ve ortalamanın üstünde yer alan üçer gönüllü İngilizce öğretmeniyle, toplamda 9 kişiyle sınıf içi gözlem yapılmıştır. Görüşme ve gözlemlere katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini gösteren tablolar (Tablo 2-3) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşmelere Katılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Öz Yeterlik Düzeyi	Öğretmen No	Öz Yeterlik Ortalaması	Cinsiyet	Mesleki Kıdem Aralığı	Görev Yaptığı Okul
Ortalamanın Altı	1	6.25	Erkek	6-10	İlkokul
	7	6.33	Kadın	20 ve üzeri	Ortaokul
	8	6.24	Kadın	11-15	Ortaokul
	10	5.91	Kadın	11-15	Lise
	14	6.19	Kadın	1-5	Ortaokul
Orta Düzey	2	7.11	Kadın	6-10	Ortaokul
	3	6.99	Kadın	1-5	Ortaokul
	4	6.82	Kadın	1-5	İlk-Ortaokul (Özel)
	5	7.04	Kadın	6-10	Ortaokul
	15	7.23	Kadın	1-5	Lise
Ortalamanın Üstü	6	8.32	Kadın	16-20	Ortaokul
	9	8.29	Erkek	6-10	Ortaokul
	11	8.11	Erkek	11-15	Ortaokul
	12	7.94	Kadın	11-15	İlkokul
	13	7.83	Kadın	6-10	Ortaokul

Tablo 2 incelendiğinde, görüşmelere 12 kadın, üç erkek öğretmenin katıldığı; katılımcılar arasında en çok 6-10 mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlerle (n=5) görüşüldüğü, bunu dörder kişiyle 1-5 ve 11-15 mesleki kıdem gruplarının izlediği ve çoğu öğretmenin (n=10) ortaokulda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf İçi Gözlem Yapılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Öz Yeterlik Düzeyi	Öğretmen No	Öz Yeterlik Ortalaması	Cinsiyet	Mesleki Kıdem Aralığı	Görev Yaptığı Okul
Ortalamanın Altı	4	5.91	Kadın	11-15	Lise
	5	6.19	Kadın	1-5	Ortaokul
	6	6.24	Kadın	11-15	Ortaokul
Orta Düzey	2	7.04	Kadın	6-10	Ortaokul
	3	6.99	Kadın	1-5	Ortaokul
	9	7.11	Kadın	6-10	Ortaokul
Ortalamanın Üstü	1	8.32	Kadın	16-20	Ortaokul
	7	8.11	Erkek	11-15	Ortaokul
	8	7.94	Kadın	11-15	İlkokul

Tablo 3'ten görüldüğü üzere gözleme alınan katılımcıların sekizi kadın, biri erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem aralıklarına bakıldığında üçer öğretmenin 6-10 ve 11-15 aralığında, iki öğretmenin 1-5 ve bir öğretmenin de 16-20 aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf içi gözlemlerde yer alan katılımcılara ait detaylı bilgiler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: Üst düzey grupta yer alan bu katılımcı, görüşmelerdeki 6 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmen 1 lisans mezunudur ve 36-40 yaş aralığındadır. Katılımcılar arasında en tecrübeli olan öğretmen 1, alanında ölçme-değerlendirme ve öğretim teknikleri üzerine hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmıştır. Sınıfta otoriter bir yapısı olan öğretmen, derslerini genellikle dilbilgisi ağırlıklı işlemiş ve örneklendirmelerin haricinde Türkçe anlatımı tercih etmiştir.

Öğretmen 2: Öz yeterliği orta düzey grupta olan bu katılımcı, görüşmelerdeki 5 nolu öğretmendir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmen 2 lisans mezunudur ve 36-40 yaş aralığındadır. Öğretim yöntem ve teknikleri üzerine hizmet içi eğitim almış olan öğretmen 2, genel olarak yönlendirmelerde ve örneklendirmelerde İngilizce'yi, konu anlatımlarında ve açıklamalarda Türkçe'yi kullanmıştır. Sınıf hâkimiyetine önem verdiği görülen öğretmen, dilbilgisinin yanında hedef dili kullanmaya yönelik etkinlikler de uygulamıştır.

Öğretmen 3: Orta düzey grupta yer alan bu katılımcı, görüşmelerde de aynı nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmen 3 lisans mezunudur ve 20-25 yaş aralığındadır. Katılımcılar arasındaki en genç öğretmen olan öğretmen 3 göreve yeni başlamıştır ve henüz alanıyla ilgili bir hizmet içi eğitim çalışmasına katılmamıştır.

Etkili bir öğrenme ortamı hazırlamakta zorlandığı görülen öğretmen 3 derslerinin büyük bir çoğunluğunu dilbilgisi ağırlıklı yürütmüştür.

Öğretmen 4: Öz yeterlik düzeyi ortalamanın altında yer alan katılımcı, görüşmelerdeki 10 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcı lisans mezunu ve 36-40 yaş aralığındadır. Öğrenci motivasyonu üzerine hizmet içi eğitim almış olan katılımcı, derslerini kaynak kitap aracılığıyla ve Türkçe anlatımla işlemiştir.

Öğretmen 5: Öz yeterlik düzeyi alt grupta yer alan katılımcı, görüşmelerdeki 14 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmen 5 lisans mezunudur ve 31-35 yaş aralığındadır. Öğretmenlikte üçüncü yılını doldurduğunu belirten katılımcının mesleğe geç yaşta başladığı ve henüz alanıyla ilgili bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen 5'in ders sonlarında kelime oyunu gibi farklı etkinliklere başvurduğu ancak, sınıf hâkimiyetini sağlama ve derse karşı yapılan müdahaleleri engellemede zorluklar yaşadığı gözlenmiştir.

Öğretmen 6: Öz yeterlik düzeyi ortalamanın altında yer alan katılımcı, görüşmelerdeki 8 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcı yüksek lisans mezunu ve 36-40 yaş aralığındadır. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmen 6 derslerini dilbilgisi ağırlıklı ve Türkçe anlatımla işlemiştir. Ses tonu zayıf olan katılımcının, derslerini çoğunlukla derse katılmaya istekli öğrencilerle işlediği ve etkin katılımı sınıfın geneline yayamadığı gözlenmiştir.

Öğretmen 7: Üst düzey grupta yer alan bu katılımcı, görüşmelerdeki 11 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmen 7 yüksek lisans mezunudur ve 36-40 yaş aralığındadır. Gözlemlerdeki tek erkek öğretmen olan katılımcı, öğretim teknikleri üzerine hizmet içi eğitim almış ve yurt dışında dil kurslarına katılmıştır. Ses tonunu ve mimiklerini iyi kullandığı gözlenen katılımcının, diyalog oluşturma ve çeviri yaptırma gibi uygulamaya dönük etkinlikler uyguladığı ve hedef dil İngilizce'yi sıklıkla kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir.

Öğretmen 8: Öz yeterlik düzeyi üst grupta yer alan katılımcı, görüşmelerdeki 12 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmen 8 eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora yapmaktadır ve 31-35 yaş aralığındadır. Öğretmen 8 ölçme

değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşım üzerine hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmıştır. Sınıf hâkimiyeti oldukça iyi olduğu gözlenen öğretmen 8, derslerinde etkin katılımı sağlamaya yönelik poster, broşür, davetiye kartı hazırlama, diyalog oluşturma, kelime oyunları gibi birçok farklı etkinliğe başvurduğu gözlenmiştir.

Öğretmen 9: Öz yeterliği orta düzey grupta olan bu katılımcı, görüşmelerdeki 2 nolu öğretmendir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmen 9 lisans mezunudur ve 31-35 yaş aralığındadır. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitim alan katılımcının, genellikle öğretmen merkezli ve dilbilgisi ağırlıklı ders işlediği gözlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, öğretim sürecine yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf içi öğretim uygulamalarını gözlemlemek için yapılandırılmış gözlem formu ve gözlem sürecinin ayrıntılarını yansıtmak için araştırmacı günlükleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü, görev yaptıkları okul ve kademe türü ve alana yönelik hizmet içi eğitim alma durumu bilgileri toplanmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan üç alt boyut ve 24 maddeden oluşan TSES (Teachers Sense of Efficacy Scale) “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 3, s. 168). Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlarına yönelik ölçek maddeleri aşağıda sunulmuştur:

- Öğrenci katılımı sağlama öz yeterliği (ÖK) : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

- Öğretim stratejileri öz yeterliği (ÖS) : 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- Sınıf yönetimi öz yeterliği (SY) : 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Dokuzlu likert tipte hazırlanan ölçek, 1=Yetersiz; 3= Çok az yeterli; 5= Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli şeklinde derecelenmiştir. Örneğin “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? sorusuna çok yeterli (9) seçeneğini işaretleyen öğretmen, bu maddede çok yeterli olduğunu ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır.

Öğretmen öz-yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Aynı durum alt boyutların hesaplanması için de geçerli olup, maddelere verilen yanıtların ortalamalarının 9’a yakınlığına bakılır. Ortalamaların hesaplanmasında dokuzlu likert tipteki ölçeklere göre hazırlanan puan tablosundan yararlanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Puan Aralıkları

1,00 – 2,59	2,60 – 4,19	4,20 – 5,79	5,80 – 7,39	7,40 – 9,00
Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli

Kaynak: (Benzer, 2011, s. 34).

Ölçeğin orijinalinde araştırmacılar, ölçeğin toplam ve alt boyutlarına ait puanların güvenilirliğini oldukça yüksek bulmuşlardır. Bunlar: ölçek genelinde .94; öğrenci katılımını sağlama yeterliği için .87; öğretim stratejileri yeterliği için .91 ve sınıf yönetimi yeterliği için .90’dır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 800).

Ölçeğin geçerlik-güvenirlilik çalışması ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından 628 Türk öğretmen adayı üzerinde yapılmış olup, Cronbach Alpha güvenilirlik değeri tüm ölçek için .93; öğrenci katılımını sağlama yeterliği için .82; öğretimsel strateji yeterliği için .86, sınıf yönetimi yeterliği için .84 bulunmuştur. 406 İngilizce öğretmeni ile sürdürülen bu çalışmanın Cronbach Alpha güvenilirlik değeri tüm ölçek için .86; öğrenci katılımını sağlama yeterliği için .92; öğretimsel strateji yeterliği için .92, sınıf yönetimi yeterliği için .93 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması çalışmasında ölçeği oluşturan maddelerin alt ölçeklerle ve tüm ölçekle olan korelasyon katsayıları 0.35 ile 0.77 arasında

değişmektedir ve ölçekten elde edilen öz-yeterlik verilerine dayalı olarak üç-faktörlü model çözümülemesi doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. The Tucker-Lewis Index (TLI)'i sonuçlarına göre üç faktörlü model, öz-yeterlik verilerine 0.97'lik bir değerle uyum sağlamıştır. Bununla birlikte, Root Mean Square Error Doğrulayıcı Faktör Analizi Yaklaşımı (RMSEA) değeri .61-.70'lik bir güven aralığında (Browne ve Cudeck, 1993) %90'lık bir güven oranıyla .65 bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğin Türkiye'deki aday öğretmenler için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliği Köse (2007) tarafından, öğretmenlik görevini devam ettiren katılımcılar üzerinde ve bazı değişkenlere göre oluşturulan alt gruplarda sınamak ve ölçeğin yapısının, oluşturulan bu gruplarda farklılaşp farklılaşmadığını araştırılmıştır. Araştırmaya aktif olarak görevini sürdüren 496 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeli beşli Likert tipi bir ölçektir. Elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve çoklu grup analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin uyum verileri öğretmen grubunda $X^2 /sd = 2.35$, NNFI = 0.98, CFI = 0.98, IFI = 0.98 RMSEA = 0.052, GFI= 0.91, AGFI = 0.89 ve SRMR = 0.046 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik boyutlarından oluşan üç faktörlü model ile ölçekten elde edilen veri grubunun iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliği araştırmanın yapıldığı grupta sağlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasına sahip olma, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasını aldığı kurum değişkenlerine göre oluşturulan farklı öğretmen gruplarında Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış ve ölçeğin faktör yapısının, oluşturulan bu farklı öğretmen gruplarında farklılaşmadığı saptanmıştır.

Görüşme Formu

2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Elazığ il genelinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarına ve öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken,

nicel aşamada kullanılan “öğretmen öz yeterlik ölçeğini” açıklayıcı ve destekleyici ve öğretmenlerin söz konusu boyutlara ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkaran açık uçlu sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlik mesleği genel ve İngilizce alanına özel öğretmen yeterlikleri kitabından ve alan yazından yararlanılarak öğrenme öğretme sürecine yönelik soru havuzları oluşturulmuş, hazırlanan sorular iki İngilizce öğretmeninden ve biri Fırat Üniversitesi, ikisi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve diğer ikisi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden olmak üzere toplamda beş Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki akademisyenden uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve taslak haline getirilmiştir. Taslak form tekrar iki İngilizce öğretmeni ve iki Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanına incelenilerek görüşme formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir (Ek 4, s. 170).

Gözlem Formu

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci uygulamalarını sınıf ortamında nasıl gerçekleştirdiklerini ve öğretim sürecine yönelik öz yeterliklerini uygulamalara nasıl yansıttıklarını tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu taslak haline getirilmeden önce, üç eğitim programı uzmanı, iki İngilizce öğretmeni, bir İngilizce okutmanı ve bir Türkçe eğitimi alanındaki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Yapılan görüşmeler neticesinde taslak bir gözlem formu geliştirilmiştir. Söz konusu formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla 2016-2017 öğretim yılında bahar döneminde, Elazığ ili merkeze bağlı bir ortaokulda üç İngilizce öğretmeni bu taslak formla gözlemlenmiştir. Gözlem raporları, iki eğitim programı, iki İngilizce öğretmeni, bir ölçme değerlendirme ve bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alan uzmanınca incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak gözlem formu en son haline getirilmiştir (Ek 5, s. 171). Araştırmanın gözlem verilerine yönelik gözlem süreci Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Gözlem Verilerini Toplama Takvimi

	Tarih	Ders Saati	Gözlem Yapılan Sınıf	Etkinlik
Öğretmen (1)	17.04.2017	1	5. sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	17.04.2017	2	6. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	24.04.2017	2	5. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma

	25.04.2017	2	6. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (2)	17.04.2017	1	8. sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	18.04.2017	2	8. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	25.04.2017	1	8. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	02.05.2017	2	8. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (3)	18.04.2017	2	6. sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	19.04.2017	2	6. sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	10.05.2017	1	6. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	10.05.2017	1	6. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (4)	03.05.2017	2	9.sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	03.05.2017	2	10. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	05.05.2017	1	9. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	05.05.2017	1	10. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (5)	24.04.2017	2	7.sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	03.05.2017	2	7. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	04.05.2017	1	7. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	10.05.2017	2	7. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (6)	25.04.2017	2	5.sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	25.04.2017	2	7. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	03.05.2017	2	5. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (7)	02.05.2017	2	8.sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	02.05.2017	2	8. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	09.05.2017	1	7. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	09.05.2017	2	7. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (8)	11.05.2017	2	2.sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	11.05.2017	2	2. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
	17.05.2017	1	4. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	17.05.2017	2	4. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma
Öğretmen (9)	08.05.2017	1	8.sınıf	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	08.05.2017	2	7. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	09.05.2017	1	8. sınıf	Öğrencilerle tanışma ve derse gözlemci olarak katılma
	09.05.2017	2	8. sınıf	Derse gözlemci olarak katılma

Araştırmacı Günlükleri

Gözleme dayalı durum çalışmalarında araştırmacılar gözlemin en önemli bileşeni konumundadırlar (Karasar, 2012). Bu nedenle, gözlemlerin öncesi ve sonrasında önceden belirlenmiş olan giriş, eğitim durumları ve değerlendirme gözlem ünitelerine yönelik, gözlem sürecinin ayrıntılarını kapsayan yansıtıcı günlükler

tutulmuştur. Araştırmacı günlüklerinin tutulmasındaki temel amaç, bu günlüklerin araştırmacının gözlemler sırasında tuttuğu notlarına ek olarak, kendi izlenimlerini ve gözlemlerde gördüğü ayrıntıları gözlem sonrasında yorumlamasına imkân tanınmasıdır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları yorumlanırken, araştırmacı günlüklerinden alıntılar yapılarak verilerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada gözlemlere ilişkin yapılan alıntı ve örnek durumlarda kullanılan isimler rumuz olarak verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmalarda, verinin ve elde edilen sonuçların nasıl elde edildiğinin detaylı bir şekilde rapor edilmesinin geçerlik için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama ve analizi süreci detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş ve görüşme, gözlem ve araştırmacı günlükleri gibi farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Farklı zaman dilimlerinde toplanan verilerin ve bulguların doğruluğu için eğitim programı ve öğretim alanı uzmanlarından görüşler alınmıştır. Araştırma sürecinin belirli bölümleri (gözlem ve görüşme) gönüllülük esasına dayalı olarak kayıt altına alınmış, kayıtların dökümü bilgisayar ortamına tarihleri ile birlikte aktarılmış ve sistemli bir biçimde tutanak altına alınmıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel olunmaya çalışılmış ve ses kayıtlarından, fotoğraflardan, katılımcıların görüşlerinden, gözlem notlarından ve araştırmacı günlüklerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, görüşmelerden elde edilen kodlamaların ve temaların belirlenmesindeki tutarlılığa bakılırken Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu bağlamda, araştırmacının elde ettiği veri kodlamaları ile başka bir eğitim programı uzmanı tarafından ulaşılan veri kodlarının tutarlılığına bakılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık % 90 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmada ayrıca gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçların iç ve dış güvenilirliğinin sağlanması için elde edilen bulguların gerçekliğine, benzer süreçlerin birbirleriyle tutarlı olmasına, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve sonuçların nesnel bir biçimde ortaya konulduğuna ilişkin kanıtlar sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, başka araştırmacılar

tarafından benzer ortam ve süreçlere ilişkin karşılaştırmalar yapılabilmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla araştırmada elde edilen sonuçların dayandığı veriler, verilerin toplanma süreci ve analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Elazığ iline bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik anket, gözlem ve görüşme çalışmaları için Mart ayında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin dilekçesi gönderilmiştir. Uygulama öncesi gönderilen izin dilekçesine ilişkin Elazığ Valiliği'nden 79137285 sayılı olumlu izin yazısı gelmiş ve uygulamalar başlatılmıştır. Araştırma izin yazısı Ek 1'de (s. 165) sunulmuştur.

Verilerin toplanmasına önce öğretmen öz yeterlik ölçeğinden başlanmıştır. Analizler geçerli sayılan 406 İngilizce öğretmenin ölçek formları üzerinden yapılmıştır. Ölçeklerden çıkan sonuçlar neticesinde ikinci aşamadaki çalışma grubu belirlenmiş ve nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları farklı yeterliklerdeki 15 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve izin alınan katılımcılarda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 18-36 dakika arasında, toplamda 327 dakika sürmüştür. İki öğretmen ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediğinden, görüşmeler doğrudan görüşme formu ve ek kâğıtlar üzerine kaydedilmiştir.

Nitel aşamada ikinci veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem verileri toplanmadan önce gözlemin yapılacağı okulların müdürlüklerine gözlem öncesinde izin belgeleri verilmiş, hem yöneticilerin hem de ders öğretmenlerinin uygulama ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Gözlemler sırasında sınıf ortamına ve sosyal ortama ilişkin notlar tutulmuş, öğretmenlerin dersin giriş bölümünde neler yaptıkları, öğretim sürecinde ne tür yöntem ve teknikleri işe vurdukları, hangi araç ve gereçleri kullandıkları, sınıf düzenini nasıl sağladıkları, öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya yönelik neler yaptıkları ve öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik ne tür etkinlik ve uygulamalar yaptıkları detaylı bir şekilde not edilmiştir. Aynı zamanda elde edilen bulgulardan bazılarını görselleştirmek adına

gönüllülük esasına dayalı fotoğraf makinesi kullanılmıştır. Gözlemin yapıldığı sınıflardaki ilk derslerde öğretmen ve öğrencilerin ortama alışmaları açısından fotoğraf makinesi kullanılmamıştır. Sekiz öğretmen ve gözlem yapılan bu sınıflardaki öğrenciler fotoğraf makinesi kullanılmasına onay verirken, bir öğretmen derslerinde fotoğraf çekimine onay vermemiştir. Gözlemler ortalama 35'er dakika ve 58 ders saati sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan nicel veriler, önce bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılarak çözümlenmeleri yapılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin demografik bilgilerinin betimlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzde (%); öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik puanlarının belirtilmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerine İlişkin Puanların Normal Dağılım Testi Sonuçları

Alt Boyut	n	K-Smirnov Z	p
Öğrenci Katılımı	406	.069	.000*
Öğretim Stratejileri	406	.070	.000*
Sınıf Yönetimi	406	.066	.000*
Genel Öz Yeterlik	406	.067	.000*

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında ($D(406)=0.69$, .070, .066, .067, $p < .05$) verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin toplam puanlardaki basıklık (-.753_ .121) ve çarpıklık (2.749_ .242) değerleri normallik sınırları kabul edilen +1/-1 sınırları (Şencan 2005) içerisinde yer almadığı için

cinsiyet, görev yaptığı okul türü ve alana yönelik hizmetiçi eğitim alma durumlarının analizinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü ve görev yaptığı okul kademe gruplarındaki görüşlerini karşılaştırmak için yine nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve buradaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını incelemeye Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünün hesaplanmasında Mann Whitney U testi için; $r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$ formülü kullanılmıştır (Field, 2009; Pallant, 2007; akt: Kilmen, 2015, s. 229). Sonuçların yorumlanmasında Cohen (1988) etki büyüklüğü değerleri (0.1=düşük; 0.3=orta; 0.5=büyük) dikkate alınmıştır (Cohen1988; akt. Kilmen, 2015, s. 230).

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlene süreci sürekli tekrar gerektiren ve verilerin hepsi elde edildikten sonra yoğun bir şekilde devam eden dinamik bir süreçtir (Merriam, 2009, s. 169). Nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında ortama, söz konusu çalışmadaki kişilere ve ilgilenilen etkinliklere yer verilir. Çalışmanın bulgularını desteklemek amacıyla veriler içinden katılımcıların kendi sözlerine, doğrudan alıntılara ve gözlemlerden alınmış parçalara yer verilir ve diğer bölümlerle bütünlük sağlanmaya çalışılır (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve özgünlük anlamına gelir. Bu nedenle araştırmacı, araştırmanın ve toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve mevcut veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 221). Bu kapsamda çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizinde NVivo programından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Görüşme Analizleri

İçerik analizi temel olarak, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir bütün oluşturmak ve bunları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizlerinde genelde dört aşamalı bir yol izlenir. Bunlar sırasıyla, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011,

s. 227-228). Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla bu dört aşamadan geçirilerek analiz edilmiştir.

Verilerin kodlanması: İçerik analizinin ilk aşamasını oluşturan verilerin kodlanmasında elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılır. Daha sonra her bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiği araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 228). Bu doğrultuda, öncelikle ses kayıtlarından ve yazılı dokümanlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında Microsoft Word programına aktarılmıştır. Daha sonra görüşme dökümleri araştırmacı tarafından satır satır okunmuştur. Katılımcıların kullandıkları kelime ve kavramlar, araştırma amacı için önemli olan boyutlar gözetilerek araştırmacı tarafından kodlar haline getirilmiştir. Kodlama işlemi sırasında nedensellik ilişkisi ve karşılıklı etki göz önünde bulundurulmuştur. Veri analizi sırasında her bir kelime, ifade ya da cümle analize değer bir birim olarak kabul edilmiştir. Kodlama işleminin tümü nitel çalışma analizlerinde kullanılan bir yazılım programı ile yürütülmüştür.

Temaların bulunması: Bu aşamada toplanan veriler kodlar aracılığı ile kategorize edilir (Merriam, 2009, s. 179). Diğer bir ifadeyle kodlardan yola çıkılarak elde edilen verileri bir başlık altında toplayabilen ve açıklayabilen temaların bulunması amaçlanır. Görüşmelerde sorulan soruların bir öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıklarını kapsaması ve cevaplardan elde edilen kodların bu soru başlıkları altında toplanması, araştırmacının bu temaları oluşturmasında büyük kolaylık sağlamıştır. Çalışmada belirlenen temalar ve alt temalar ayrıca iki eğitim programı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, oluşturulan tema ve alt temalar için görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %90 olarak bulunmuştur.

Kodların ve temaların düzenlenmesi: Bu aşamada verilerin çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması söz konusudur. Bu bölümde parçalara ayrılarak kodlanan veriler incelenmiş, birbirleriyle karşılaştırılmış, kategorilere ayrılmış ve elde edilen kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

Bulguların yorumlanması: Kodlar ve temalar düzenlenip ayrıntılı bir şekilde açıklandıktan sonra bu aşamaya geçilir. Bu aşamada elde edilen bulgular belirlenen

temalara göre özetlenmiş, yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır. Bu süreçte anlatımı güçlendirmek için katılımcı görüşmelerinden çarpıcı alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken her alıntının başına nereden alındığını gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Örneğin görüşmelerden alınan doğrudan alıntılarının başına Ö.1-A gibi açıklayıcı bir ifade yazılmıştır. Kısaltmaların yanında bulunan “A” ortalamanın altı, “O” orta düzey, “Ü” ortalamanın üstü düzeyde yeterliliğe sahip öğretmenleri ifade etmektedir. Okuyucuların veri analizi ve yorumlanması hakkında ortalama bir algı kazanabilmeleri açısından temalar arası ilişkileri görsel bir şekilde sunmaya izin veren örüntü ve kavram haritaları yardımıyla veriler görselleştirilerek sunulmuştur.

Gözlem Analizleri

Gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde veriler araştırma sorularından çıkan temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu doğrultuda çalışmada, önceden belirlenmiş gözlem temalarının oluşturulduğu yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formunda yer alan öğretmenlerin dersin giriş bölümünde neler yaptıkları ve derse ne tür hazırlıklarla geldikleri, öğretim sürecinde ne tür yöntem ve teknikleri işe koştukları, hangi araç ve gereçleri kullandıkları, sınıf düzenini nasıl sağladıkları, öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya yönelik neler yaptıkları ve öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik ne tür etkinlik ve uygulamalar yaptıklarına dair gözlem temaları araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde not edilmiştir. Elde edilen bulgular öncelikle sistematik bir biçimde düzenlenip betimlenmiştir. Daha sonra betimlenen bulgular yorumlanmış, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri irdelenmiştir. Gözlem verilerinin analizi yapılırken Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 224)'in betimsel analiz aşamalarından yararlanılmıştır:

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Çalışmada gözlemlerde yer alan boyutlar dikkate alınarak bir tematik çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve ve gözlem boyutları kapsamında temalar belirlenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, oluşturulan çerçeveye göre önce araştırmacının gözlem notları ve araştırmacı günlükleri analiz edilmiş ve anlamlı ve mantıklı bir biçimde düzenlenmiştir.

Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde araştırmacı günlüklerinden ve gözlemlerden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılar yapılırken her alıntının başına nereden alındığını gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Örneğin gözlemlerden alınan bir doğrudan alıntı ise başına Ö.1-A 17.04.2017 gibi açıklayıcı bir ifade yazılmıştır. Araştırmacı günlüğünden yapılan alıntılar ise AG. 18.04.2017 şeklinde belirtilmiştir. Alıntılarda gerçek öğrenci isimleri yerine rumuz isimler kullanılmıştır.

Bulguların yorumlanması: Son aşamada tanımlanan bulgular açıklanmış ve bulgular arasında neden sonuç ilişkilerine bakılarak yorumlamalar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bu bulgulara dayalı yapılan yorumlar yer almaktadır.

Çalışmanın Birinci Aşamasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci aşamasında, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunun tespitine yönelik uygulanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlik Algıları

İngilizce öğretmenlerinin *öğrenci katılımını sağlama*, *öğretim stratejileri*, *sınıf yönetimi* ve genel öz yeterliklerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	min	max	\bar{X}	ss
Öğrenci Katılımını Sağlama	3.00	9.00	6.71	.95
Öğretim Stratejileri	2.50	9.00	7.29	.88
Sınıf Yönetimi	2.50	9.00	6.94	.99
Genel	2.92	8.96	6.98	.84

Tablo 7 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik genel ($\bar{X} = 6.98$) ve ölçeğin diğer alt boyutları olan *öğrenci katılımını sağlama* ($\bar{X} = 6.71$), *öğretim stratejileri* ($\bar{X} = 7.29$) ve *sınıf yönetimi* ($\bar{X} = 6.94$) boyutlarına yönelik öz yeterliklerinin “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 6.71$) öğrenci katılımını sağlamaya yönelik alt boyutta sahip iken, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 7.29$) öğretim stratejilerine yönelik alt boyutta sahip oldukları görülmüştür.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyut Maddelerine Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistik Değerleri

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin “öğrenci katılımını sağlama”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” alt boyutlarındaki maddelere verdiği görüşlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama Alt Boyutu Maddelerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Öğrenci Katılımını Sağlama	\bar{X}	ss
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	5.91	1.42
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.61	1.35
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.61	1.36
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.21	1.22
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.15	1.18
12	Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	7.00	1.30
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.55	1.29
22	Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6.63	1.52
Toplam		6.71	.95

Öğrenci katılımını sağlama öz yeterliği alt boyutu maddelerine yönelik görüşler incelendiğinde, genel olarak maddelerin tümünün oldukça yeterli düzeyinde olduğu saptanmıştır. En düşük ortalamanın $\bar{X} = 5.91$ ile “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” maddesinde, en yüksek ortalamanın ise $\bar{X} = 7.21$ ile “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesinde olduğu tespit edilmiştir. Her iki maddenin de oldukça yeterli düzeyinde olmasına rağmen, çalışması zor öğrencilere ulaşma yeterliğine verilen görüş değerinin “biraz yeterli” düzeyine çok yakın olduğu ve bu maddenin aynı zamanda ölçeğin genelinde de en düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Alt Boyutu Maddelerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Öğretim Stratejileri	\bar{X}	ss
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	7.63	1.81
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	7.42	1.25
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne kadar ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7.45	1.30
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.64	1.39
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	7.18	1.20
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7.59	1.21
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	7.19	1.20
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.21	1.31
Toplam		7.29	.88

Tablo 9'a bakıldığında en düşük ortalamanın $\bar{X} = 6.64$ ' ile "*Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?*" maddesinde, en yüksek ortalamanın ise $\bar{X} = 7.63$ ' ile "*Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?*" maddesinde olduğu görülmektedir. Bu madde aynı zamanda ölçeğin genelindeki en yüksek ortalamaya sahip görüş olma özelliğini taşımaktadır. Genel olarak maddeler incelendiğinde, 7, 10, 11 ve 20. maddeler "çok yeterli", diğerleri "oldukça yeterli" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Maddelerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Sınıf Yönetimi	\bar{X}	ss
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.66	1.42
5	Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	7.40	1.34
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesine ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	7.22	1.21
13	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.00	1.28
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen yâda derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.74	1.43
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.70	1.33
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	6.78	1.42
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	6.99	1.35
Toplam		6.94	.99

Sınıf yönetimi öz yeterliğine yönelik madde ortalamaları incelendiğinde, ortalamaların $\bar{X} = 6.66$ ile $\bar{X} = 7.40$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin “*Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?*” maddesine yönelik algılarının en düşük ortalamaya, “*Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?*” maddesine yönelik algılarının ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Ölçek maddeleri 5. madde hariç (çok yeterli) genel olarak “oldukça yeterli” düzeyindedir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü, görev yaptıkları okul ve kademe türü ve alana yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	r	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	288	195.90	564220.00	14804.000	-.117	.041*
	Erkek	118	222.04	26201.00			
Öğretim Stratejileri	Kadın	288	199.90	575771.50	15955.500		.334
	Erkek	118	212.28	25049.50			
Sınıf Yönetimi	Kadın	288	189.39	72408.50	12929.500	-.047	.000*
	Erkek	118	237.93	10212.50			
Genel Öz Yeterlik	Kadın	288	193.09	72340.00	13992.500	-.138	.005*
	Erkek	118	228.92	10281.00			

* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretim stratejileri hariç ölçeğin genelinde ($U_{(404)}=13992.500$, $r=-.138$, $p < .05$), öğrenci katılımı ($U_{(404)}=14804.000$, $r=-.117$, $p < .05$) ve sınıf yönetimi öz yeterlikleri alt boyutlarında ($U_{(404)}=14804.000$, $r=-.047$, $p < .05$) erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Etki büyüklüğü analizi sonucunda anlamlı farklılıkların etki değerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretim stratejileri öz yeterliği alt boyutunda ($U_{(404)}=15955.500$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında, öğretim stratejileri alt boyutunda da erkeklerin kadınlara göre ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	**Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	r
Öğrenci Katılımı	20-25 yaş arası	71	187.85	5	3.437	.633		
	26-30 yaş arası	122	204.19					
	31-35 yaş arası	117	200.64					
	36-40 yaş arası	51	208.33					
	41-46 yaş arası	27	228.06					
	46 ve üzeri	18	228.61					
Öğretim Stratejileri	20-25 yaş arası	71	182.21	5	5.086	.405		
	26-30 yaş arası	122	211.54					
	31-35 yaş arası	117	209.93					
	36-40 yaş arası	51	186.24					
	41-46 yaş arası	27	219.35					
	46 ve üzeri	18	216.33					
Sınıf Yönetimi	20-25 yaş arası	71	200.47	5	19.884	.001*	4-1	-.170
	26-30 yaş arası	122	176.33				5-1	-.242
	31-35 yaş arası	117	199.79				4-2	-.249
	36-40 yaş arası	51	236.71				5-2	-.293
	41-46 yaş arası	27	266.24				6-2	-.190
	46 ve üzeri	18	235.50				5-3	-.206
Genel Öz Yeterlik	20-25 yaş arası	71	187.37	5	6.784	.237		
	26-30 yaş arası	122	198.61					
	31-35 yaş arası	117	199.60					
	36-40 yaş arası	51	212.92					
	41-46 yaş arası	27	242.31					
	46 ve üzeri	18	240.75					

* $p < .05$ **1 = 20-25, 2 = 26-30, 3 = 31-35, 4 = 36-40, 5 = 41-46, 6 = 46 ve üzeri

Yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçlarını içeren Tablo 12’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlikleri yaş değişkenine göre ($\chi^2(5)=6.784$; $p > .05$) anlamlı bir fark göstermemiştir. Aynı şekilde öğrenci katılımını sağlama ($\chi^2(5)=3.437$; $p > .05$) ve öğretim stratejileri ($\chi^2(5)=5.086$; $p > .05$) alt boyutlarına göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak ölçeğin genel sıra ortalamalarına bakıldığında, 20-25 yaş arası 187.37’den 41-46 yaş arası 242.31’e kadar pozitif yönlü bir yükseliş görülmektedir. 41-46 yaş arasına göre 46 yaş ve üzerinde bir miktar düşüş görülse de, bu sonuç yaş yükseldikçe öğretmenlerdeki öz yeterliğin de arttığını göstermektedir.

Anlamlı farkın görüldüğü tek alt boyut ise sınıf yönetimi öz yeterliğidir ($\chi^2(5)=19.884$; $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılığın; 36-40 yaş arası öğretmenler ve 41-46 yaş arası öğretmenler ile 20-25 yaş arası öğretmenler ve 26-30 yaş arası öğretmenler arasında; 46 yaş ve üzeri öğretmenler ile 26-30 yaş arası öğretmenler ve 41-46 yaş arası

öğretmenler ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler arasında ve yaşı büyük öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Farklılıkların etki büyüklüğü sonuçlarına bakıldığında, değerlerin düşük ve orta düzey arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	**Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	r
Öğrenci Katılımı	1-5 yıl arası	216	196.50	4	6.560	.161		
	6-10 yıl arası	65	193.98					
	11-15 yıl arası	70	211.04					
	16-20 yıl arası	30	251.30					
	21 yıl ve üzeri	25	210.24					
Öğretim Stratejileri	1-5 yıl arası	216	201.95	4	2.055	.726		
	6-10 yıl arası	65	199.85					
	11-15 yıl arası	70	199.26					
	16-20 yıl arası	30	232.70					
	21 yıl ve üzeri	25	203.22					
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl arası	216	183.10	4	28.793	.000*	3-1	-.259
	6-10 yıl arası	65	183.18				4-1	-.233
	11-15 yıl arası	70	248.00				5-1	-.140
	16-20 yıl arası	30	266.68				3-2	-.227
	21 yıl ve üzeri	25	232.18				4-2	-.248
Genel Öz Yeterlik	1-5 yıl arası	216	193.30	4	12.881	.012*	4-1	-.195
	6-10 yıl arası	65	183.74				3-2	-.176
	11-15 yıl arası	70	221.57				4-2	-.230
	16-20 yıl arası	30	259.82					
	21 yıl ve üzeri	25	224.86					

* $p < .05$ **1 = 1-5, 2 = 6-10, 3 = 11-15, 4 = 16-20, 5 = 21 yıl ve üzeri

Mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre ölçeğin genelinde ($\chi^2(4)=12.881$; $p < .05$) ve sınıf yönetimi ($\chi^2(4)=28.793$; $p < .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılığın; genel öz yeterlik açısından mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yılve 6-10 yıl arasında olanlar ve mesleki kıdemi 11-15 yıl

arasındaki öğretmenler ile 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13'e bakıldığında sınıf yönetimi alt boyutunda gruplar arasındaki farklılığın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılıkları özetlediğimizde; mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olanlar ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve farklılığın yine mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı saptanmıştır. Farklılıkların etki büyüklüğü analiz edildiğinde, değerlerin düşük ve orta düzey arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara bakıldığında, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz yeterliklerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca, öz yeterliklere ilişkin en yüksek puanların 16-20 yıl arasında, genel olarak en düşük puanların ise, öğretim stratejileri alt boyutu hariç, mesleğin ilk 10 yılında olduğu ve mesleki kıdem arttıkça yükselen öz yeterlik eğiliminin 21 yıl ve üzeri gruplarda düşüşe geçtiği tespit edilmiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	r	p
Öğrenci Katılımı	Lisans	365	199.68	72881.50	6086.500		.050
	Lisansüstü	41	237.55	9739.50			
Öğretim Stratejileri	Lisans	365	199.83	72939.50	6144.500		.060
	Lisansüstü	41	236.13	9681.50			
Sınıf Yönetimi	Lisans	365	198.38	72408.50	5613.500	-.130	.009*
	Lisansüstü	41	249.09	10212.50			
Genel Öz Yeterlik	Lisans	365	198.19	72340.00	5545.000	-.134	.007*
	Lisansüstü	41	250.76	10281.00			

* $p < .05$

Tablo 14’te görüldüğü gibi, eğitim düzeyi değişkeninde ölçek geneli ($U_{(404)}=5545.000$, $r=-.134$, $p<.05$) ve sınıf yönetimi ($U_{(404)}=5613.500$, $r=-.130$, $p<.05$) alt boyutunda lisansüstü mezuniyeti olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılıkların etki büyüklüğü analizine bakıldığında anlamlı farklılıkların etki değerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Lisansüstü mezunlarının 35’i yüksek lisans 6’sı doktoralıdır. Öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmasa da, sıra ortalamalarına bakıldığında lisansüstü düzeyindeki öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	**Fakülte Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	r
Öğrenci Katılımı	Eğitim	259	202.12					
	Fen-Edebiyat	115	209.29	2	.533	.766		
	Diğer	32	193.84					
Öğretim Stratejileri	Eğitim	259	207.99					
	Fen-Edebiyat	115	198.17	2	1.304	.521		
	Diğer	32	186.33					
Sınıf Yönetimi	Eğitim	259	189.12					
	Fen-Edebiyat	115	230.75	2	10.905	.004*	2-1	-.166
	Diğer	32	221.95					
Genel Öz Yeterlik	Eğitim	259	197.63					
	Fen-Edebiyat	115	215.98	2	1.965	.374		
	Diğer	32	206.14					

* $p<.05$ **1 = Eğitim, 2 = Fen-Edebiyat, 3 = Diğer

Mezun olunan fakülte türü değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre sadece sınıf yönetimi alt boyutunda ($\chi^2(2)=10.905$; $r=-.166$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılığın; Fen-Edebiyat mezunu olanlar ile Eğitim Fakültesi mezunu olanlar arasında Fen-Edebiyat mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü analizinde anlamlı farklılığın etki değerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretim stratejilerinde en yüksek

ortalamanın Eğitim Fakültesi mezunlarına, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına ait olduğu tespit edilmiştir.

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Görev Yapılan Okul Türü	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımı	Devlet	384	205.51	78708.50	3253.500	.072
	Özel	22	159.39	3506.50		
Öğretim Stratejileri	Devlet	384	205.57	78735.00	3227.000	.064
	Özel	22	158.18	3480.00		
Sınıf Yönetimi	Devlet	384	204.19	7806.50	3756.000	.392
	Özel	22	182.19	3506.50		
Genel Öz Yeterlik	Devlet	384	205.65	78764.50	3197.500	.57
	Özel	22	156.84	3450.50		

Tablo 16 incelendiğinde devlet okulları ile özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak bir anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu durum toplanan veriler arasında özel okulda çalışan öğretmen sayısının (n=22) devlet okulunda çalışan öğretmen sayısına (n=384) göre oldukça az olmasından kaynaklanabilir. Analiz sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde devlet okullarında çalışanların öz yeterlik düzeyleri özel okulda çalışanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademe Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları öğretmenlerin görev yaptığı kademe türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Kademe Türü Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	**Görev Yaptığı Kademe Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	r
Öğrenci Katılımı	İlkokul	63	199.37	2	.122	.941		
	Ortaokul	187	205.24					
	Lise	156	203.08					
Öğretim Stratejileri	İlkokul	63	212.43	2	.935	.627		
	Ortaokul	187	205.95					
	Lise	156	196.95					
Sınıf Yönetimi	İlkokul	63	214.28	2	13.229	.001*	1-2	-.137
	Ortaokul	187	181.00					
	Lise	156	226.12					
Genel Öz Yeterlik	İlkokul	63	202.02	2	1.678	.432		
	Ortaokul	187	196.30					
	Lise	156	212.72					

* $p < .05$ **1 = İlkokul, 2 = Ortaokul, 3 = Lise

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptığı okul türü değişkenine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf yönetimi alt boyutunda ($\chi^2(2)=13.229$; $r(1-2)=-.137$; $r(3-2)=-.208$, $p < .05$) anlamlı bir fark tespit edilirken, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılığın; ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların etki büyüklüğü analizine bakıldığında anlamlı farklılıkların etki değerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Alana Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları alana yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Alana Yönelik Hizmetiçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alana Yönelik Hizmetiçi Eğitim	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	r	p
Öğrenci Katılımı	Evet	237	214.67	50661.50	17188.500		.072
	Hayır	169	186.71	31553.50			
Öğretim Stratejileri	Evet	237	222.48	52504.50	15345.500	-.196	.000*
	Hayır	169	175.80	29710.50			
Sınıf Yönetimi	Evet	237	207.71	49018.50	18831.500		.339
	Hayır	169	196.43	33196.50			
Genel Öz Yeterlik	Evet	237	215.93	50960.00	169890.00	-.124	.009*
	Hayır	169	184.94	31255.00			

* $p < .05$.

İngilizce öğretmenlerinin alana yönelik hizmetiçi eğitim alma durumuna ilişkin analiz sonuçlarını gösteren tablo incelendiğinde, ölçeğin genelinde ($U_{(404)}=169890.00$, $r=-.124$, $p<.05$) ve öğretim stratejileri alt boyutunda ($U_{(404)}=15345.500$, $r=-.196$, $p<.05$) hizmetiçi eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Etki büyüklüğü analizinde anlamlı farklılıkların etki değerlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın bulunmadığı alt boyutların sıra ortalamaları dikkate alındığında da sonucun hizmet içi eğitim alanlar lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, İngilizce öğretimi alanına yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmanın İkinci Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki uygulamalarına ve öz yeterliklerine ilişkin görüşlerine ve yapılan gözlemlere yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Uygulamalarına ve Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

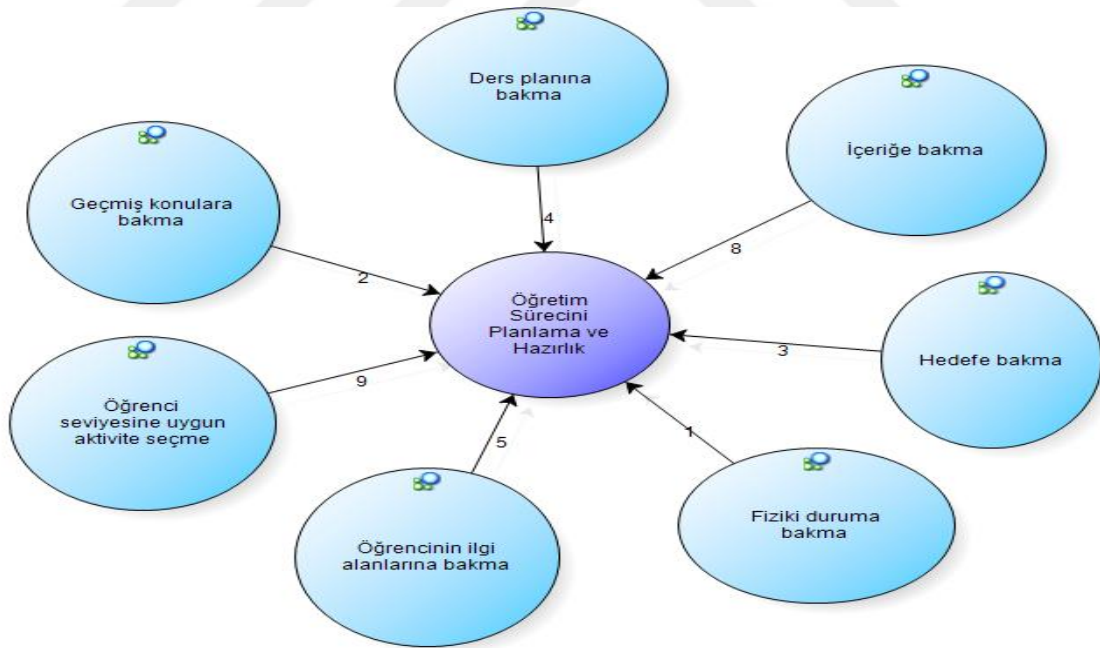
Bu bölümde, farklı yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin öğretim süreci uygulamalarına ve öz yeterliklerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Görüşlerin analizi ve yorumlanması *öğretim sürecini planlama ve hazırlık, öğrencilerin derse*

katılımları konusunda yapılan etkinlikler, sınıf yönetimi, yöntem ve teknikler, değerlendirme, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklar, etkili olmak adına kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönler, öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin artırılmasına ve mesleki gelişimlerine yönelik görüş ve öneriler şeklinde önceden belirlenen sekiz tema çerçevesinde yapılmıştır. Bu temalara ilişkin ortaya çıkan alt temalar ve kodlar, model şekiller aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve derse yönelik yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşlerini almak üzere öğretmenlere “Öğretim sürecini planlama ve hazırlık aşamasında nelere dikkat edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Planlama ve Hazırlık Aşamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Model



Öğretim sürecini planlama ve hazırlık temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, en çok görüşün “öğrenci seviyesine uygun aktivite seçme” (f=9), en az görüşün ise “sınıfın fiziki durumuna bakma” (f=1) kodu altında verildiği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin elde edilen diğer kodlar sırasıyla; içeriğe bakma (f=8), öğrencinin ilgi

alanlarına bakma (f=5), ders planına bakma (f=4), hedefe bakma (f=3) ve geçmiş konuları inceleme (f=2) olarak belirlenmiştir. Farklı düzeylerde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

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

“Warm uplarla öğrenciyi derse motive ederim, neler yapacağız, neler işleyeceğiz, öğrendiklerini nerede kullanacaklarını kısacası hedeften haberdar ederim. Neyi, nasıl kullanacaklarını veriyorum. Role play yaptırıyorum, eğer dersi manipüle etmezlerse. Aslında heyecanlanıyorlar. Seviyorlar böyle şeyleri.” (Ö.15-O).

“İşlenmesi gereken konunun tamamını işlemeye çalışıyorum. Ne kadar konu varsa zaman ayarlamalısın. Ders öncesinde dersler nasıl girdinse çocukları bana yoğunlaştır, onları düşünerek hazırlıyorum. Onun dışında PowerPoint hazırlamam gerekirse ya da handout hazırlamam gerekiyorsa onları hazırlıyorum daha sonrasında soracağım sorulara yönelik soru hazırlıkları yapıyorum.” (Ö.9-Ü).

“Derse ilk girdiğimde, sınıfın düzeyine dikkat ediyorum. Planlarımı ve hazırlığımı ona göre yapıyorum...” (Ö.7-A).

“Yani her ders için ders planı hazırlarım. Biraz da özel okul olduğu için. Günün konusuna göre oyun içerikli, eğlenceli aktiviteler hazırlamaya çalışıyorum. İlk ve ortaokullara girdiğim için, öğrencilerin ilgisini çekecek şeyler hazırlarım. Grup workler, pair workler hazırlarım. Fazla geniş tutmadan ana hatlarıyla hazırlamaya çalışırım. Imm, yaş grubu, öğrenci seviyesine dikkat ederim.” (Ö.4-O).

“Öğrencileri hedeften haberdar ederim. Bu konunun neden önemli olduğunu, hangi konunun devamı olarak öğrendiğimizi ve ders sonunda hangi kazanımı elde edeceğimizi belirtirim.” (Ö.13-Ü).

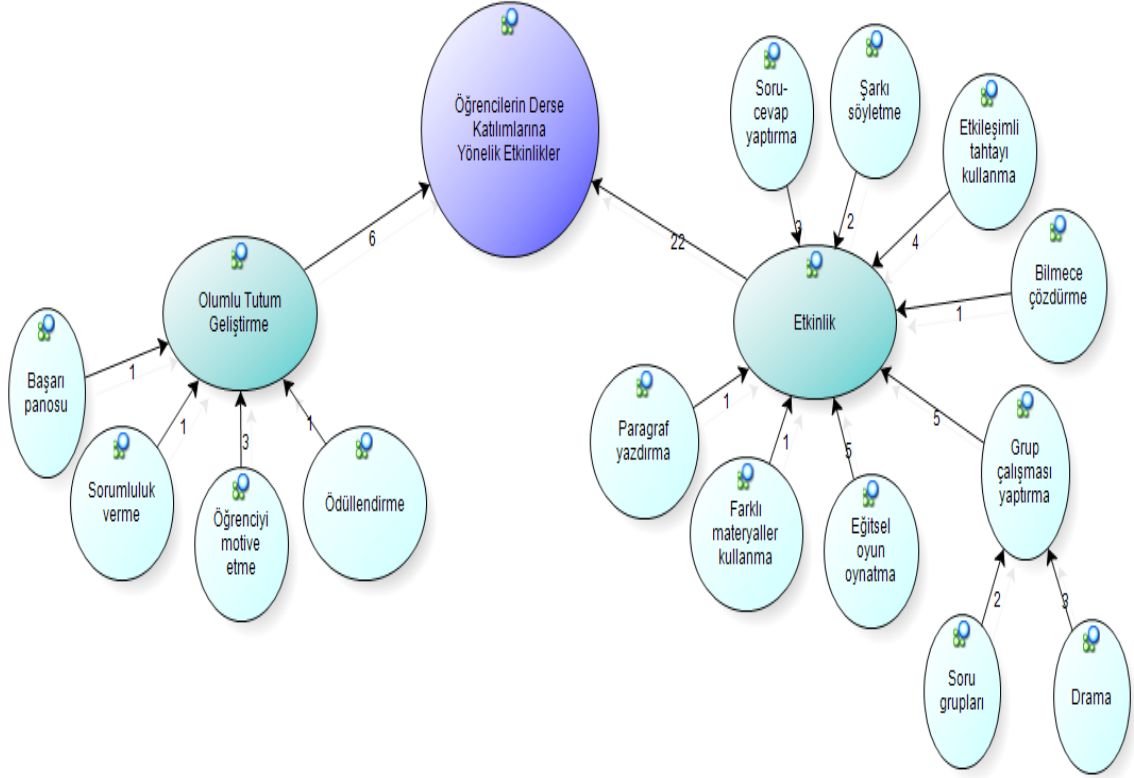
Öğretim sürecini planlama ve hazırlık temasına ilişkin görüşlere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin derslerden önce konu içeriklerine bakarak öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçmeye ve hedef kazanımları öğrenci ilgi ve seviyelerine göre aktarmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin Derse Katılımları Konusunda Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik ne tür etkinlikler yapıldığına dair öğretmen görüşlerini almak için öğretmenlere “Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin derse katılımları konusunda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusu

yöneltmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinliklere İlişkin Model



Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya yönelik yapılan etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini gösteren model incelendiğinde, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin katılımlarına yönelik sadece etkinlik yapılmadığı, olumsuz tutumlarını yenmeye yönelik telkinlerde bulunduğu, öğrencilerin motive edildiği tespit edilmiştir. Birer görüş de öğrencilerini ödüllendirme, sorumluluk verme ve başarı panosu hazırlamaya yönelik gelmiştir.

Etkinlik eksenli gelen cevaplarda en çok görüş eğitsel oyunlar oynatmaya (f=5) ve grup çalışmalarına gelmiştir. Grup çalışmalarına yönelik üç öğretmen drama tekniğini kullandıklarını, iki öğretmen ise soru grupları oluşturup öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. En çok görüş alan diğer

kodlardan biri ise test çözdürme, video ve slayt izletme gibi etkinlikler için kullanılan etkileşimli tahta (f=4) olmuştur. Sırasıyla üç kişi soru-cevap, iki kişi şarkı söyletme, birer kişi de bilmece sorma, paragraf yazdırma ve derste farklı materyaller kullanma şeklinde ders katılımlarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin farklı yeterlikte yer alan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

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

“Grup etkinlikleri yapıyorum genelde. Mesela Role play yaptırıyorum, yani drama yaptırıyorum. Mesela how much how many anlatırken çocukları pazarıcı konumuna getiriyorum. Biri müşteri oluyor diğeri de domates salatalık satıyor gibi.” (Ö.5-O).

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

“Seviyelerine uygun olması mutlaka önemli. İı, Eğlenceli etkinliklere, ilkökul düzeyinde oldukları için eğlenceli konular olmasına dikkat ediyorum. Oyun oynamaya önem veriyorum. Çocuklarla ayakta ders işliyoruz zaten, doğal olarak. Birde u daha fazla materyal kullanmaya gayret ediyorum, kendilerinin yaptıkları materyalleri, proje hazırlama etkinliklerinde özellikle farklı materyaller kullanıyorum, çünkü çocuklar daha çok katılım gösteriyorlar.” (Ö.12-Ü).

“Öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmaya çalışırım ve mümkün olduğunca tüm öğrencilere söz hakkı veriri yanlış da olsa öğrenciyi kırmadan derse teşvik ederim. Çok sorunlu olan birkaç öğrencime de sorumluluk vererek dersi dinlemesini sağlarım. Hangi öğrenci doğru cevap verdi, hangi öğrenci yanlış cevap verdi diye not almasını isterim.” (Ö.2-O).

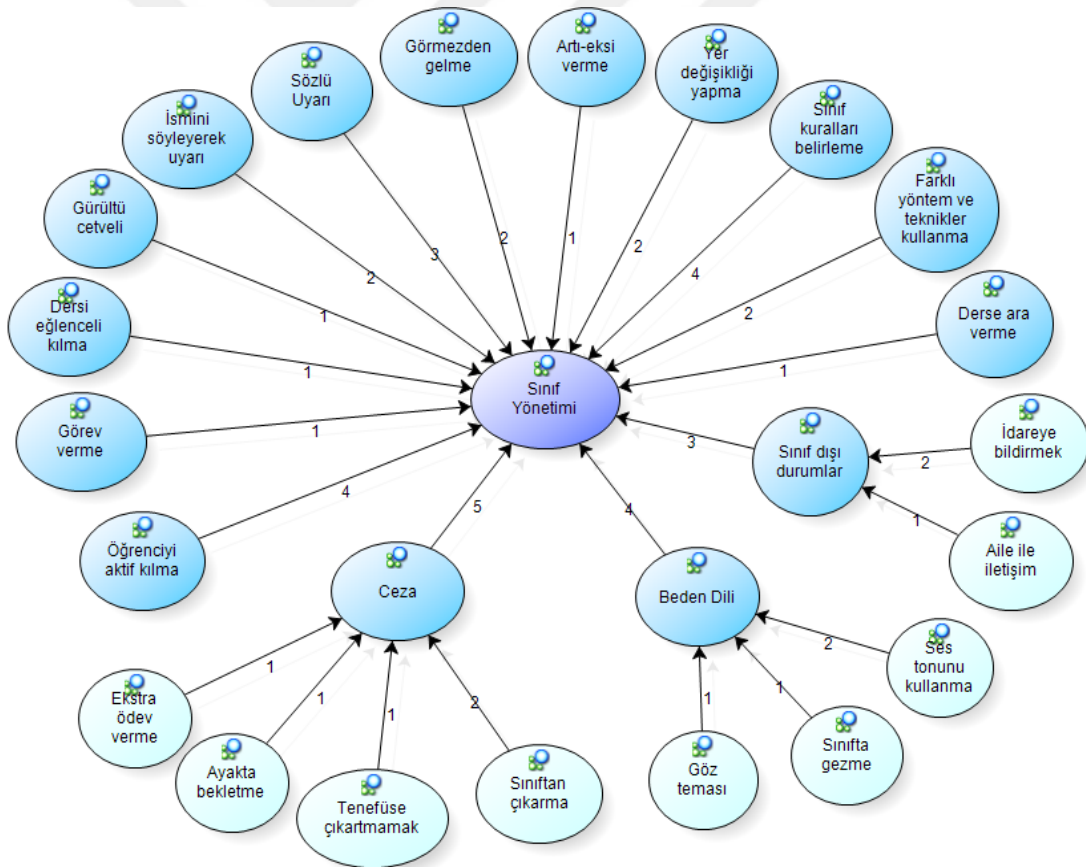
“Dersi sıkıcı yapanın tek düzelik olduğunu düşündüğümünden, ilgiyi sürekli tutmada problem yaşayacağımı düşündüğüm öğrenciler için özellikle seviyelerine uygun yarı oyun yarı öğrenme şeklinde etkinlik yaparım. Mesela, dersi hiç dinlemeyen öğrencilerim var, onların derse ilgisini çekmek için mesela video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

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

İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin “Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5. Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Model



İngilizce öğretmenleriyle yapılan mülakatların analizi sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik yaptıkları uygulamalarda Şekil 5’ten de görüldüğü üzere, çok

çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genel olarak, sınıf düzenini ve disiplini sağlama konusunda görüş belirtmişlerdir. Ancak öğrenciyi aktif kılma (f=4), farklı yöntem ve teknikler kullanma (f=2), ses tonunu kullanma (f=2) ve dersi eğlenceli kılma (f=1) kodlarından, öğretmenlerin öğrencinin derse devamını sağlama, ilgi ve dikkatini çekebilme gibi öğretim kalitesini yakalama adına yaptıkları uygulamalardan da bahsettikleri anlaşılmaktadır.

Bu temaya ilişkin en çok görüş ceza vermeye (f=5) gelmiştir. Ceza alt temasına ilişkin iki öğretmen sınıftan çıkarma uygulamasını yaparken, birer öğretmen de öğrencilerini teneffüse çıkarmama, ayakta bekletme ve fazladan ödev verme cezalarına başvurduklarını belirtmişlerdir. En çok görüş alan diğer alt temalar ise sınıf kuralları oluşturma (f=4) ve sözlü uyarı (f=3) olmuştur. İkişer öğretmen yaramazlık yapan öğrencilerini idareye bildirdiklerini, öğrencilerini ismen uyardıklarını, yeri geldiğinde sınıf düzenini sağlamak adına yer değişiklikleri yaptıklarını ve engellemelerde bulunan öğrencilerini görmezden geldiklerini söylemişlerdir. Görüşme analizleri sonucunda, birer görüşün de “öğrenciyle göz teması kurma”, sınıfta sessiz bir ortam sağlamak adına “sınıfta gezme”, “aile ile iletişim”, öğrencilerinin sıkıldığını anlarda “derse ara verme”, sınıf panosunda “gürültü cetveli oluşturma”, yaramazlık yapan öğrencilere sorumluluk kazandırma adına “görev verme” ve sınıf düzenini sağlamaya yönelik “artı-eksi verme” kodları altında verildiği belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

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

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

“40 dakikalık bir dersin hepsinde bir öğrencinin pür dikkat ders dinleyemeyeceğini bildiğimden dolayı aralarda onları aktif tutmak için birbirlerine sorular sordurturum. Tahtada ikişerli diyaloglar yapılabilirler. Metin varsa okurken durup onların devam etmesini isterim. Çeviri varsa ben yapıyorsam durup onların tamamlamasını isterim. Bazı ilginç konular hakkında hiç bilgim olmadığını bana anlatmalarını isterim. Mesela; asit yağmuru, sera etkisi gibi.” (Ö.8-A).

“Hemen tepki vermem. Önce sorunu anlamaya çalışırım. Görmezden gelirim. Küçük bir problemse çözmeye çalışırım. Sorun büyükse idare ya da arkadaşlarımla paylaşıyorum

mevzuyu. Ama ufak tefek haylazlıklarsa not ya da artı verecem diyerek geleneksel yöntemlerle düzeni sağlamaya çalışırım. Zaten başarılı öğrencimiz tek tük, başarılı olanlar gitmiş başka okullara...” (Ö.15-O).

“En çok çile çektiğim konu bu. Yani birçok yöntem denedim ama gerçekten sınıf hâkimiyeti zor. Mesela ağız fermuarlı bir emojiyi konuşan öğrencimin masasına koyuyordum, ama öğrenciler küçük sınıf olmasına rağmen aldırmaz etmedi. Fakat, tahtaya sınıf adına “noise” (gürültü cetveli) yazıyorum, önce sınıfta bir gürültü çıktığında “n” ile başlıyoruz sonra “e” ye kadar gidiyor. Ceza ise tüm sınıf adına tenefüse çıkmamak olduğu için etkili oluyor. Tabi işler çığrından çıkarsa idareye haber veriyorum.” (Ö.4-O).

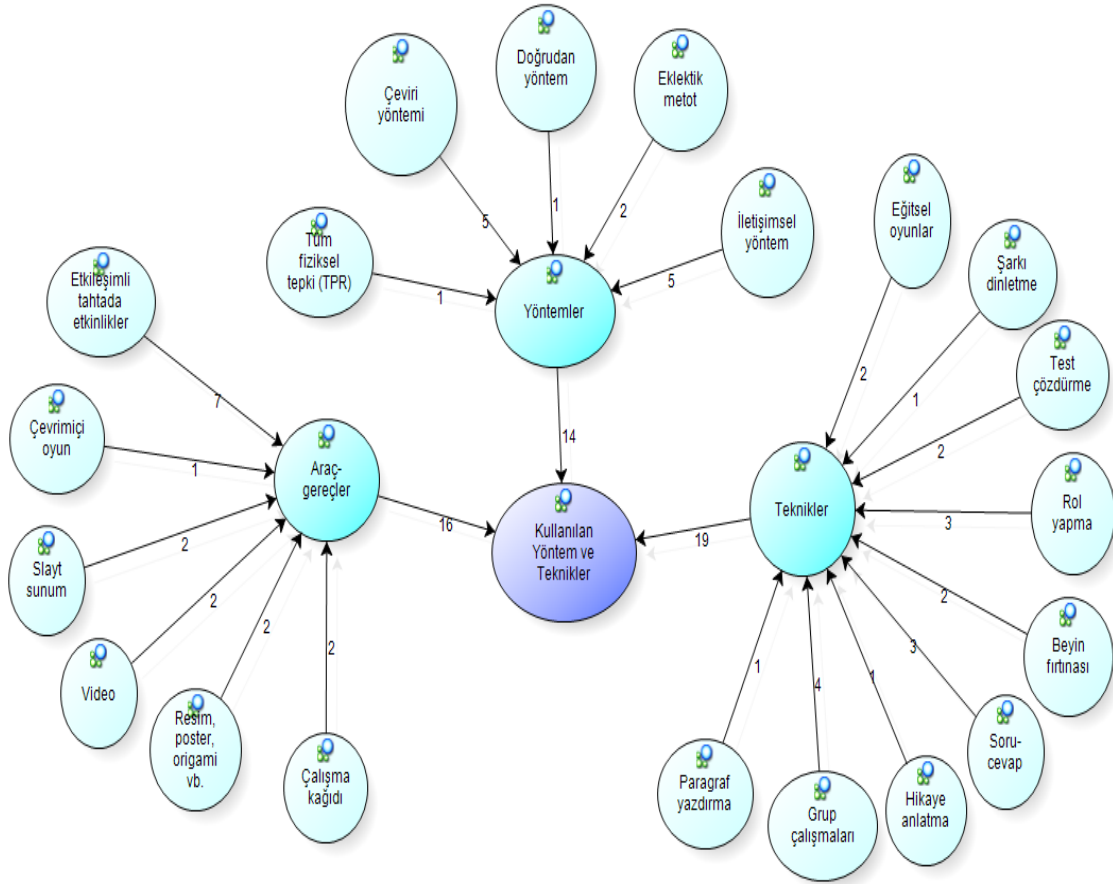
“Özellikle şey yapıyorum en belirgin aklıma ilk etap gelen, örneklerimde davranışlarıyla dersi bozan öğrencinin adını kullanıyorum. O zaman çocuğun dikkati derse çekilmiş oluyor, ve aksine, o yaptığı davranışın aksine o cümlede neden bahsediyor ne söyledi öğretmen benim hakkımda İngilizce deyip, bu sefer dersi dinliyor. Doğal olarak diğer çocuklar da dikkatleri dağılmadıkları için rahat bir şekilde ders dinliyor. Parmak şıklatma var mesela. Parmağımı şıklatıldığında öğrenci susması gerektiğini anlıyor. Bir iki üç tıp var. Önceden belirlediğimiz bazı kuralları hatırlatma var. Örneğin, yazı yazarken neden susmaları gerektiğini anlattım daha önce. Yazı yazma etkinliğine gelince de tahtada kural hatırlatması yapıyorum.” (Ö.12-Ü).

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

İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin “Öğrencilerin İngilizce’yi etkili olarak öğrenmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Model



İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün araç gereçler alt temasında yer alan “etkileşimli tahtada etkinlikler” kodu ($f=7$) olmuştur. Öğretmenler etkileşimli tahta kullanımına yönelik; öğretim sürecinde dinleme, okuma, test çözme vb. birçok etkinlikte etkileşimli tahtadan yararlandıklarını söylemişlerdir. Araç-gereçler alt temasına ilişkin diğer görüşlere bakıldığında, ikişer öğretmenin çalışma kâğıtları; resim, poster, origami vb. eğitsel araçlar kullandıkları; videolardan film ve konulara ilişkin tanıtımlar izlettikleri, slayt sunum yaptıkları görülmektedir. Bir öğretmen de internet aracılığıyla “çevrimiçi oyunlardan” yararlandığını ifade etmiştir. Kullanılan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin en çok “çeviri ve iletişimsel yöntem”leri ($f=5$) uyguladıkları tespit edilmiştir. Bir öğretmenin belirttiği “doğrudan yöntem” de iletişimsel becerilerin kapsamında yer alabilecek bir kod sayılabilir. Ancak, öğretmenin belirttiği bu görüşün ayrı bir kod olarak verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu temaya ait diğer

ifade edilen yöntemler ise “eklektik metot” (konuya göre birçok farklı metotun kullanılması) ve “tüm fiziksel tepki” olmuştur.

Öğretmenlerin kullandıkları teknikler incelendiğinde çok çeşitlilik göze çarpmaktadır. Şekil 6’ya bakıldığında “grup çalışmaları”nın (f=4) en çok kullanılan teknik olduğu görülmektedir. Diyalog, ikili çalışma ve grup çalışmaları yaptıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri bu kod altında toplanmıştır. Sırasıyla diğer görüşler “soru cevap” ve “rol yapma” (f=3); “eğitsel oyunlar”, “test çözdürme”, “beyin fırtınası” (f=2) olarak belirlenmiştir. Birer görüşün de, “hikâye anlatma”, “paragraf yazdırma” ve “şarkı dinletme” ye yönelik geldiği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

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

“Imm. Yöntem, teknik deyince aklıma metotlar geliyor. Gramer translation, direct metot... Şunu her zaman hatırlamaya çalışırım, eklektizm, yani tek bir mükemmel yoktur. Birçok metot aynı anda kullanılabilir. Yeri geldi direct metot, communicative language teaching (speaking, reading) yeri geldi gramer translation, TPR kullandım. Teknolojiyi de her zaman mümkün mertebe kullanmaya çalışırım. Genellikle bir sunum aracı olarak kullanmaya çalışıyorum. Hazır olarak bana kolaylık sağlıyor. Ama teknolojiyi sadece bir sunum aracı olmaktan ziyade, öğrencilerin de kullanacağı bir şekilde olsa daha etkili olabilir. En azından ölçme değerlendirme de khout tabletler falan kullanılabilir. Örneğin khout, sokrativ gibi programlarda kimin ne cevap verdiğini anında görüyorsun öğretmen de öğrencilerin seviyesini görme anlamında çok faydalı olur tabii öğretmen hazırlıklı olmalı, Buna göre gerekirse ekstra bilgi verebilir.” (Ö.1-A).

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

“Ben derslerde teknoloji çok kullanmıyorum açıkçası. Sunumdan öteye gitmiyor genelde. Öğrencilerimin kâğıt kalem kullanarak derse katılmalarını istiyorum. Teknoloji dersi bazen kolaylaştırdığı kadar zorlaştırıyor da. Yöntem, teknik hedef kitleye göre değişiyor derslerde. Çocuk öğrencilerde mesela eğlenceli aktivitelerle, çok daha fazla teknik detaylara girmeden ders işlemeye çalışıyorum, yetişkinlerde genelde soru-cevap yöntemini kullanmaya çalışıyorum.” (Ö.9-Ü).

“Öğrenci profiline göre görsel ya da grup çalışmaları yaparım. Mesela speaking dersinde iletişimsel metottan başka bir metod kullanmayı pek tercih etmem. Zaten temel

kazanım öğrenciye L2 gramer ve lexicology de öğrendiği kalıp ve kelimeleri kullanarak dilin ana sebebi olan iletişim becerisini kazandırma ve pekiştirme olduğunu düşünüyorum. Writing mesela, Ne yapıyorum hani bir metot desen gramer translation metodu kullanmıyorum. Çünkü ana dillerinde de yazım için kullandıkları teknikler aynı zaman L2de bir parça yazarken de kullanılıyor. Mesela tahtada öğrencilere, aslında asla ben kendim tahtada kolay kolay bir şey yazmam, önce öğrenciden yazmasını isterim, sıkıntı olursa ben tamamlarım. Çünkü nedeni de yabancı dili öğretilmesinden ziyade öğrenilmesi gerektiğini şiddetle savunuyorum. Writing dersinde etkileşimli tahtada klavyeyi bağlayarak öğrencilere ortak paragraflar yazdırıyorum. Eğer ileri seviyedelerse essay yazmayı hedef tutarım. Yani productive skill'e önem vermeliyiz.” (Ö.11-Ü).

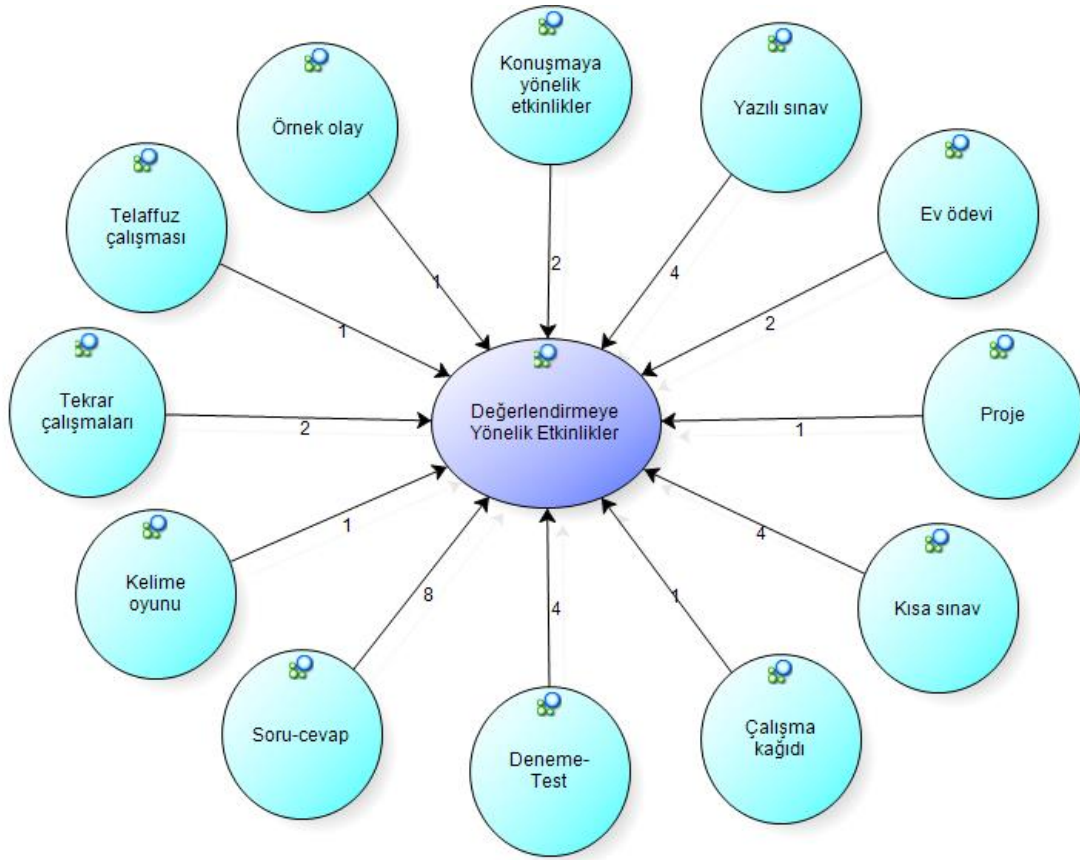
“Etkili öğrenmeleri için her konunun ardından muhakkak test çözdürüyorum, çalışma kağıdilerden etkinlik yaptırıyorum. Özellikle gramer konularında mutlaka onları pekiştirecek örneklerle çalışmalar yapıyorum. Mesela her dersin başında bir önceki kelimeleri ve konuları hatırlatıyorum...” (Ö.14-A).

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

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecini Değerlendirme Aşamasında Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik yaptıkları etkinlik ve uygulamalara ilişkin “Öğretim sürecini değerlendirme aşamasında ne tür etkinlik ve uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7. İngilizce Öğretmenlerinin Değerlendirme Aşamasında Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Model



Şekil 7’de de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik en çok kullandığı etkinlik “soru-cevap” etkinliği (f=8) olmuştur. Soru-cevap etkinliğini dörder öğretmen görüşüyle yazılı sınavlar, deneme-testler ve kısa sınavlar takip etmiştir. Yapılan mülakatlarda deneme-test kodunun içerisinde çoktan seçmeli soruların yanında, eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi farklı soru tiplerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Anlam karışıklığı yaratmaması adına bu farklı soru tipleri deneme-test kodu altında birleştirilmiştir.

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

“Tekrar yapıyoruz. Şu neydi, bu neydi şeklinde. Bu neydi, işte Örnek olay veriyorum. Örnek olayda bu nasıl cevap verir, bu nasıl soru sorar. Örneğin o günkü etkinliği, işlediğimiz konunun özelliğine göre işte hangi konuyu işlediyseniz, bugün hava nasıl şeklinde sorular soruyorum. Dün hava nasıldı eğer farklıysa. İı, çalışma kağıdı dağıtıyorum. Hazırladığımız, daha önceden hazırladığımız work shetleri dağıtıyorum. Ya da eğer o konuyla alakalı bir şey varsa ıı proje mutlaka yaptırıyorum. Gruplar oluşturup proje yaptırıyorum. Örneğin işte hava durumu,” siz İngilizce öğretmenisiniz “diyelim. Çocuklarınız hava durumunu bilmiyor, ona öğretecek bir afiş hazırlayın diyorum mesela çocuklara. Çocuklar ikinci derste afiş hazırlıyor. Hem bu konunun tekrarı oluyor hem de peerlearning dediğimiz işte arkadaş öğrenimi de bu şekilde gerçekleşmiş oluyor.” (Ö.12-Ü).

“Açıkçası ünite sonlarında ebanın kazanım testlerini yapmaya çalışırım. Çünkü dersler soyut, bilişsel davranışlara hitap etmiyor. Mesela E Twinning’ten bir yabancıyı getirebilsek çok güzel olur. Gerçek hayattan birisini görmüş olurlar. Bir Fransız atasözü derki: “atı zorla suyun yanına götürebilirsin, ama zorla su içiremezsin”. Yani öğrencinin o zevki alması, öğrendiğini kullanıp görmesi lazım.” (Ö.15-O).

“Ben bunları kısa sınavlarla veya sorduğumuz sınıf içi sorularla konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğreniyorum. Eksik varsa tekrar tekrar anlatıyoruz.” (Ö.8-A).

“Test dağıtma hiçbir zaman.. Şu şuymuş bu buymuş yaptırمام Konuşmaya yönelik etkinlikler yaptırmaya çalışırım bir durum veririm buna yönelik konuşmalar yaptırmaya çalışırım. If clause yapısını işlerken mesela çok zengin olsaydınız ne yapardınız sorardım. Telaffuz çalışması yaptırıyorum çokça. Okuma metinleri veririm telaffuzlar düzelsin diye mesela.” (Ö.5-O).

“...ünite testlerinden, soru cevap yönteminden ve yazılılardan faydalanırım.” (Ö.10-A).

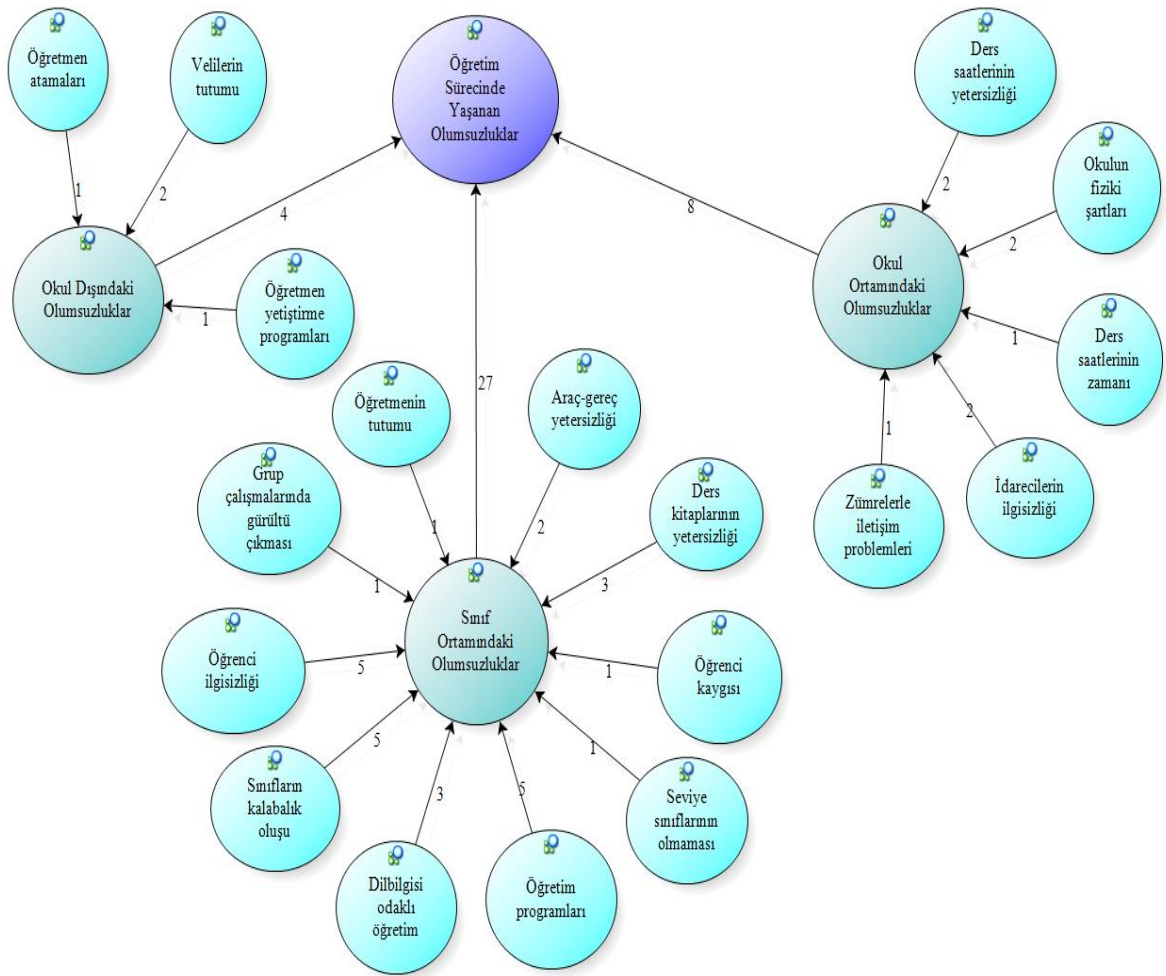
“Değerlendirme aşamasında soru cevap genellikle bunları kullanıyorum eğer ki konuşmaya dayalı bir aktivite varsa değişik çiftlerden kişiselleştirilmiş karşılıklı konuşma mesela hastalık alışveriş diyalogları bunları yaptırıyorum, tekdüzelikten kurtuluyor böylelikle.” (Ö.11-Ü).

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

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları sıkıntıları ve başarılı olmalarındaki engelleri öğrenmek için öğretmenlere “Sizce İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmalarını olumsuz olarak neler nasıl etkilemektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuzluklara Yönelik Görüşlerine İlişkin Model



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

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

sınıflarının olmaması”, “öğretmenin tutumu” ve “öğrenci kaygısı” kodları altında yer almıştır.

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

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

“Bence bir öğrenci, şimdi öğrenme öğretme süreci dinamiktir. Öğrenmeye hevesli öğrenciyi gördüğünde öğretmen motivasyonu yüksek oluyor ama bunun aksini gördüğünde öğretmenin hevesi düşüyor. Benim ilkokul ve lise kariyerimdeki öğrencilerde öğrencilerin farkındalıkları olmadığından, dersi önemsenmediğini gördüğümde, yani yabancı dili öğrensek ne olur gibi şeylerle uğraştığımda, aslında sene başında konuşuyoruz bunları ama karşılığı olmayınca motivasyonum düşüyor. Sınıf ortamı önemli. Sabahın erken saatleri, ya da yorgun saatlerde ders olmaz. Öğrencilerin rahat edeceği saatlere ders konmalı. Araç-gereç de önemli. Her zaman kullanmasak ta aynı şeyi, ama yokluğu elimizi daraltmamalı. Halihazırda bunların olması elimizi rahatlatır. Dış faktörlere bakarsak; meslektaşlarımız, bunlar zümredaşlarımız da olabilir diğerleri de olabilir. Sürekli şikayet eden öğretmenler bizleri, olayları olumsuz perspektiften bakmaya itiyor. İdarecilerin sorumsuzluğu, ilgisizliği. Mesela laboratuvardaki eksikleri gidermiyorlar. Ne bulursan o demesi eğitim öğretim aktivitelerine yansıyor. MEB’e kadar gider bu iş...” (Ö.1-A).

“Çocukların ve velilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutumları. İngilizce öğretmenlerine okul idaresi tarafından gösterilen olumsuz tutumlar, gereken desteğin verilmemesi, yapılan etkinliklerin gereksiz olarak karşılanması. İu, ne bileyim, hangi birini sıralayım bilmem ki.” (Ö.2-O).

“Bir kere kitap seçimi sıkıntı. İlkokul kitapları iyi ama ortaokul kitapları bence gereksiz gramer ağırlıklı. Sınav sistemi de buna etken oluyor biraz. Sınavlarda konuşma ve dinleme sorulmuyor. Bu yüzden öğrencilerin sınavlarda başarılı olmaları için sınava yönelik bir ders işliyoruz ve bir dilin önemi iki becerisi olan konuşma ve dinlemeyi es geçiyorsun. Böylece İngilizce konuşamayan ve dinlediğini anlamıyorsun ama mekanik dilbilgisi sorularını cevaplayan öğrenciler yetiştiriyoruz. Bunlara ek olarak söyleyebileceğim; öğretmen programları standart değil. Öğretmen programları standart olmalı. Kaliteleri birbirinden farklı. Mesela bir üniversitede farklı eğitim verilirken bazılarında daha kolay olabiliyor. Formasyon programlarına bakarsak altı ayda öğretmen yetiştiriyoruz. Çoğu yerde derse bile girilmiyor. Böyle olunca tabii ki kalite düşüyor. Öğretmen seçme mesela, mülakatlarda bağımsız üniversitelerden hocalar olmalı, İngilizce bilen hocalardan oluşmalı, siyasi kaygılardan uzak olmalı,

alanında yetkin insanlar objektif bir şekilde yapmalı bu işi. Sınıfların kalabalığı vb. de tabi yaşadığım sıkıntıları örnek verilebilir.” (Ö.9-Ü).

“Yabancı dili konuşmada öğrencinin isteksiz olması ve gereksiz olduğunu düşünmesi, okullarda yabancı dil sınıfının olmayışı ve bu açıdan sınıfların yabancı dil öğrenecek düzeyde donanımlı olmaması ve sınıfları kalabalık olması, mm başka, seviye sınıflarının oluşturulmaması, ayrıca müfredatın sene sonuna yetiştirmeye yönelik bir süreci kapsaması da öğrencinin kendini yabancı dille ifade etmesini zorlu bir hale getirmektedir.” (Ö.13-Ü).

“Bu ikili veya grup çalışmalarında sınıfta gürültü çıkması üzerimde baskı oluşturuyor. Bu tür çalışmaları yapmaktan çekiniyorum. Mesela ilk yıllarda, bir keresinde çok gürültü olmuştu. Müdür de gürültüyü duymuş olsa gerek sınıfa girdi, bağırdı çığırdı, dersiniz ne sizin dedi, öğrenmeniniz nerde deyince, mahçup bir şekilde buradayım hocam dedim. Ders boş zannedip girmiş içeri müdür. Bu yüzden grup çalışmalarına istediğim önemi veremiyorum, bu da benim verimimi düşürüyor. Olumsuzluklara kitapların yetersizliğini de ekleyebiliriz. Ders kitapları etkinlik, soru, örnek, bilgi aktarımı gibi birçok bakımdan yetersiz bence. Eba da böyle. eba diye bir sistem var ama bana göre İngilizce kaynakları yetersiz. Kitap aldirmakta yasak, bu da elimizi kolumuzu bağliyor haliyle.” (Ö.14-A).

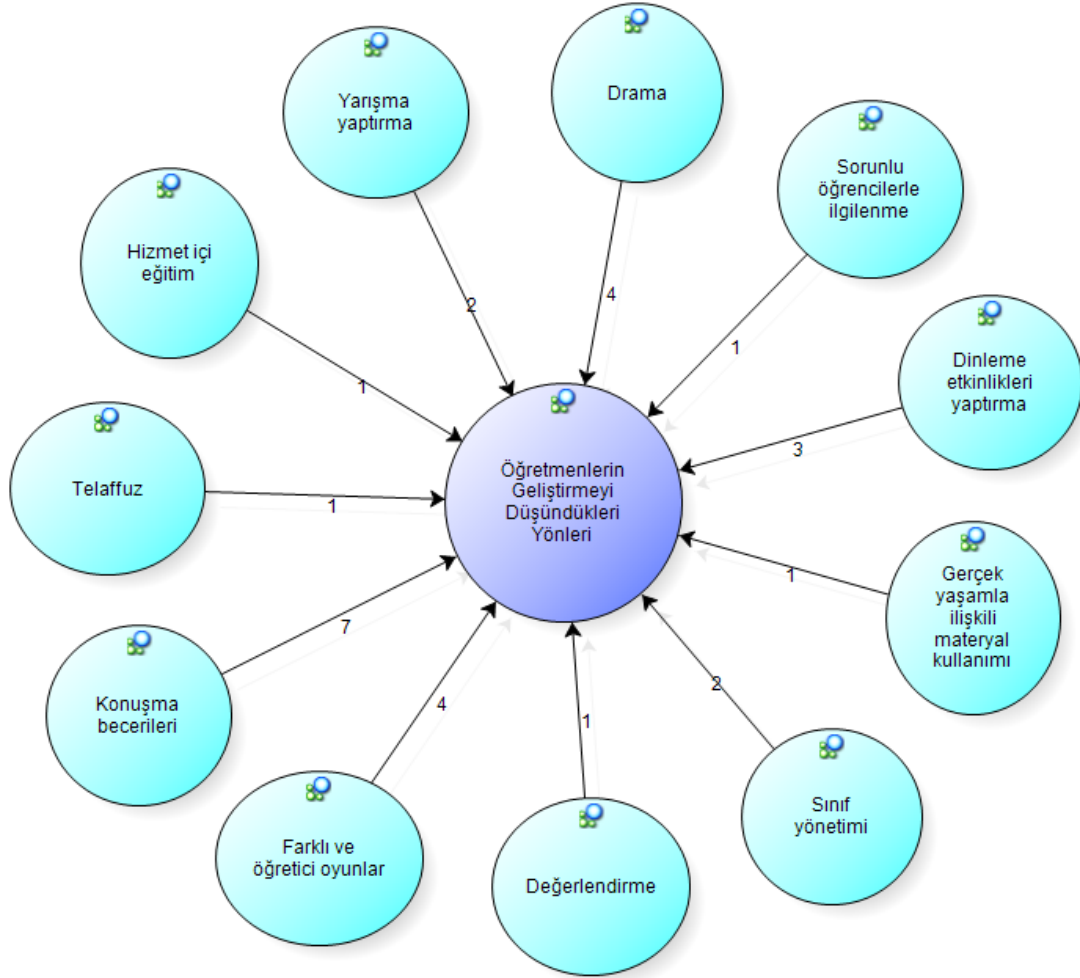
“Öğrencilerin İngilizce’ye kaygıyla yaklaşımları “yapamayacağız” şeklinde düşünüp öğrenilmiş çaresizlik durumunda bulunmaları ve yabancı dil öğreniminin zeka ile ilişkilendirilmesi öğretmenin motivasyonunu ve etkili öğrenmeyi engelleyebilir. Ayrıca müfredat okuldaki eğitimi sekteye uğratıyor. Uzun ve gereksiz konuların olması bizi çok yoruyor. Bence baştan hazırlanmalı.” (Ö.3-O).

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

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

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili olabilmek için kendilerinde eksik ya da geliştirilebilecek yönlerin neler olduğu “Bir İngilizce öğretmeni olarak öğretim sürecinde etkili olmak adına kendinizde geliştirebileceğinizi düşündüğünüz yönler nelerdir?” sorusuyla elde edilen verilere yer verilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Kendilerinde Geliştirmeyi Düşündükleri Boyutlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Model



Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün “konuşma becerileri” ($f=7$) yönünde geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu becerileri hem kendilerinde hem de öğrencilerinde geliştirebilmeleri için çaba sarfetmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde göze çarpan hususlardan biri öğretmenlerin ders içi uygulamalarda “drama” ve “farklı tipteki öğretici oyunlara” daha fazla değinmeleri gerektiğini söylemeleridir. Yapılan analizlerde bu iki koda da dörder görüşün geldiği tespit edilmiştir. Uygulamaya dönük bu etkinliklere benzer görüşler “dinleme etkinlikleri yaptırma” ($f=3$) ve “yarışma yaptırma” ($f=2$) etkinliklerine de gelmiştir. Telaffuz ve sınıf içi uygulamalarda gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma konusunda kendisini geliştirmeyi düşünen birer öğretmen de eklendiğinde, toplamda 11 görüşün iletişimsel becerileri geliştirme

(konuşma, dinleme ve telaffuz); yedi görüşün de uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal) yönelik geldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmelerini sağlama konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir. Bu temaya ait diğer görüşler ise “sınıf yönetimi” (f=2), sorunlu öğrencilerle ilgilenme (f=1), “değerlendirme” (f=1) ve “hizmet içi eğitimlere katılma” (f=1) konularında gelmiştir. Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...drama bence İngilizce konusunda eksik kalan bir yön. Çünkü çocuklar konuşma konusunda biraz çekingenler. Genel olarak çekingenler. Drama konusunda çok küçük diyaloglar yaptırabiliyoruz çocuklara. Kendine güvenlerinden ötürü. Küçük, yani o drama konusunda bence daha farklı olabilir diye düşünüyorum.” (Ö.12-Ü).

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

“Benim speaking eksik biraz. Oyun falan değil de. Çok şey etkinlik yapamıyorum, çok rol yapamıyorum. Sevimli olamıyorum...” (Ö.15-O).

“Konuşma, drama ve yarışma gibi etkinliklerde daha başarılı olmak ve öğrencileri geliştirmek isterim açıkçası...” (Ö.6-Ü).

“Sorunlu öğrencilerle ilgilenme konusunda daha etkili olabilirim diye düşünüyorum. Sınıf hâkimiyetinde biraz zorlanıyorum açıkçası. Onun dışında, dinleme aktivitesi çok az yapıyoruz sınıfta, imkânlar kısıtlı ama yine de çocukların dinleme becerilerini geliştirme konusunda daha farklı şeyler yapılabilir sınıfta.” (Ö.14-A).

“Konuşma becerilerimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. İngilizce canlı bir dil olduğu için gerekli tekrarlar yapılmadığı takdirde bizler bile unutabiliyoruz.” (Ö.2-O).

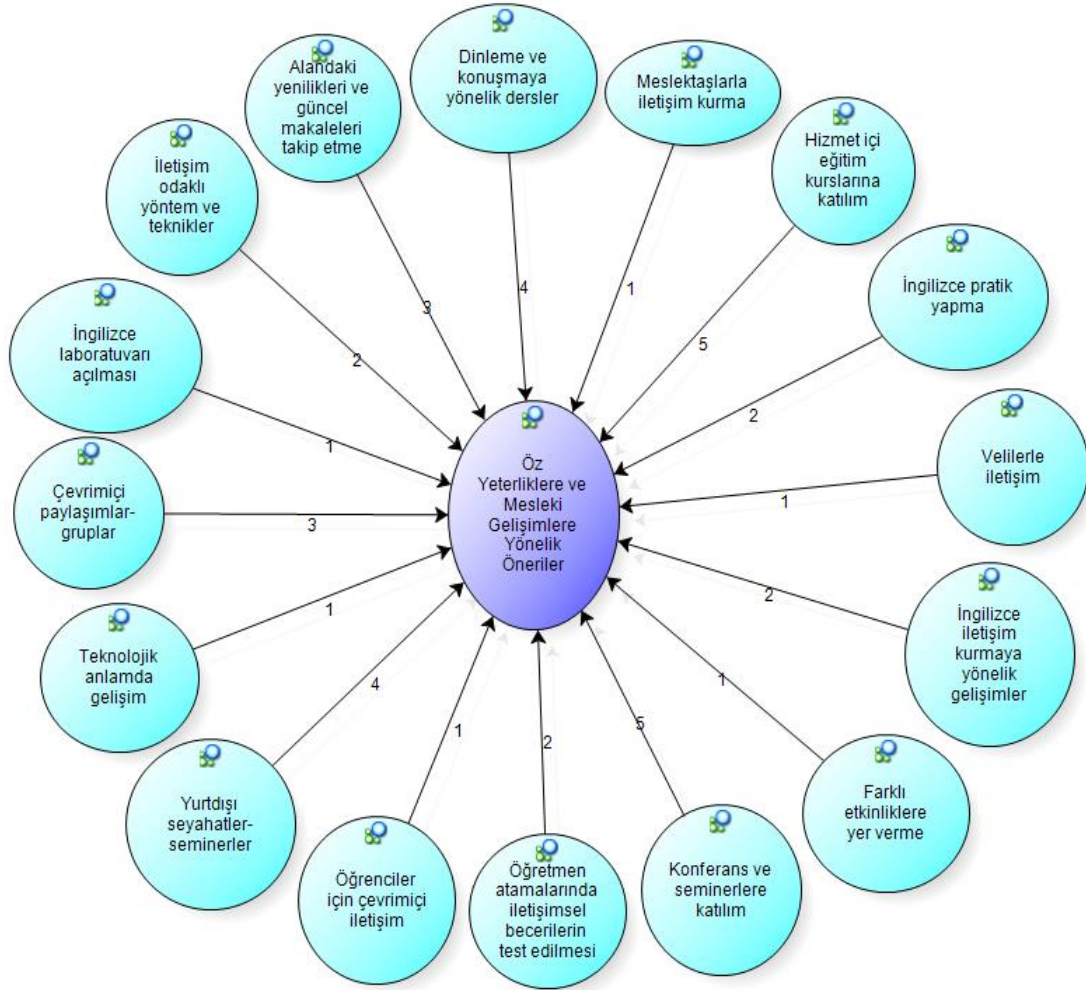
Bu temaya yönelik İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretim için kendilerini konuşma becerilerinde ve öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda geliştirmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir.

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

Araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin arttırılmasına ve mesleki gelişimlerine yönelik görüş ve önerilerini öğrenmek için onlara “İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterliklerinin arttırılması ve mesleki gelişimlerinin

sürekli kılınması için neler önerebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan oluşturulan alt temaları ve frekanslarını gösteren model Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin Arttırılmasına ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Model



İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki gelişimlerinin arttırılması konusunda getirilen öneriler analiz edildiğinde, hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB’in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ve konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konularına vurgu yapıldığı ve her iki alt temaya da beşer görüşün geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenler bir yandan hizmet içi faaliyetlere katılım konusunda görüşler sunarken, bir yandan da konferans ve seminerlere katılıma yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu alt temaya benzer bir alt temada “yurtdışı seyahatler ve seminer” (f=4) kodu altında oluşturulmuştur. Çünkü görüşlerine başvuru bazı

öğretmenlerin hem konferans ve seminerlere, hem de yurt dışı seyahatlere, bilim gezilerine ve seminerlere ilişkin ayrı görüş belirttikleri saptanmıştır.

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

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

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

“Öğretmenlerin atanmadan önce konuşma ve dinleme becerilerinin test edilmesi gerekir bence. Bu tür becerileri eksik olan öğretmenlerin atama yapılmadan önce tespit edilip gerekli eğitimden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Göreve başladıktan sonra da aynı şekilde bu tür becerilerini koruyup korumadıkları sınıfta kullanıp kullanamadıkları da denetlenmelidir. Ayrıca dil öğretimi aynı zamanda kültürlerarası bir etkileşim alanı olduğu için öğretmenler göreve başladıktan sonra da en az birer kez yurtdışına gönderilmeli ve orada bir süre eğitimi alıp gözlem yapmalıdır ve bunları döndüğünde uygulamaya geçirmelidir...” (Ö.3-O).

“Kesinlikle meslektaşlarla iletişim, cooperation, bilgi alışverişi bence çok önemli. Eğitim ile ilgili seminer ve konferanslara katılmalı. Kendini diğerleriyle mukayese etmeli ve kendi sistemini uyarlamalı. Pratik kesinlikle olmalı, olabilirse native

speakerlarla konuşmalı. İngilizce altyazılı filmler izlenmeli. Hayatı İngilizceye adapte etmeli. İngilizce kitaplar okunmalı. Olabildiğince çocukların İngilizceye maruz kaldığı yapay ortam sağlanmalı ve velilerle iletişim kurulmalı, u gibi şeyler.” (Ö.4-O).

“Bir kere öğretmenler öğrencilerden bekledikleri beceri kendileri sergilemeli, örnek olmalı. Mesela İngilizce konuşamayan bir öğretmen öğrencilerinden İngilizce konuşmalarını beklememeli. Çok mantıksız bir beklenti olur. Kendilerini bu noktada geliştirmeliler. Öğretmenler öğrencileri aynı zamanda cesaretlendirmeli, sürekli hata düzeltmeye gitmemeliler. Öğrencilerini konuşmaya teşvik edici yönlendirmelerde bulunmalılar. Normalde hepimizin yapması gereken ama hiçbirimizin yapmadığı güncel makaleleri takip etmek, alanda yenilikleri takip etmek bunlar geliyor aklıma.” (Ö.9-Ü).

“Öğretmenlerin native speaker’larla aynı ortamlarda bulunup bol bol pratik yapmaları bunun içinde MEB tarafından yurt dışına gönderilecek daha çok ve kursların hazırlanmasını önerebilirim.” (Ö.10-A).

“Aslında platformlar var. Bilgi platformlarının paylaşımı. Çünkü bilgi paylaştıkça daha da güzelleşiyor. U sosyal ortamda sosyal ağlardaki platformlar gibi E Twinning var gerçi etkinlikler ufak da olsa ufak ufak başladı. Bu tür platformlar arttırılabilir, bu tür platformlardan faydalanabilirler. Mesleki çalışmalar diyecem ama mesleki çalışmalar u biraz şey. Daha u bilgi paylaşımı şeklinde olmalı birşeyler öğretilmiyor. Çünkü Öğretmenler de çok istekli olmuyor. Farklı metotlar gerçekleştirilmişse eğer belki olabilir. Ya da gerçekten bu işte doktora yapmış, yüksek lisans yapmış kişilerden faydalanılmalı. Yani işte sadece işte birisi bişeyin eğitimini aldı diye bu eğitim yani mesleki eğitim de olmalı. Evet uygulamalı evet, hatta çocukların da işin içine katıldığı etkinlikler yapılmalı bence. Çocukları alacaksınız bir başka bir okulla belki bir kardeş okul projesi olabilir yani bunu ama genel ülke çapında uygulamak lazım. Öyle hani ufak çaplı uygulamalar çok etkili olmuyor. Belki çocuklar ile birlikte böyle eğlenebildiğimiz. Çünkü İngilizce eğlenerek öğrenilir ve görsellikle öğrenilir ve mutlaka bence her okulda İngilizce laboratuvarının açılması lazım.” (Ö.12-Ü).

Öğretmen kendini her daim ve her fırsatta kendini geliştirmeli. Bunu zorunluluktan değil yaptığı işte en faydalı olabilme adına gönül rızasıyla yapmalıdır. Yurt içi, mümkünse yurt dışı profesyonel gelişim seminerler, workshoplar sıklıkla takip edilmeli. Bulunduğu yerdeki öğretim elemanları ve zümreleriyle istişarelerde bulunmalı ve mümkünse alanıyla ilgili kaynakları iyi okuyup tarayarak makale ve denemeler de yazıp dergilerde yayınlanmasını sağlamalıdır. Bi de hâlihazırda bağlı buldukları kurumun hizmet içi kurslarına katılmalarını söyleyemiyorum bile. CPD (Common Professional Development) tarafından Türkiye’de ilk defa akredite edilmiş hazırlık programı var. Bazı özel üniversitelerde İngilizce okutmanlarına bu sertifikayı alma zorunluluğu koşuluyor. Milli Eğitimde de buna benzer bir şey yapılabilir mesela. Buna mecbur kalacaklar çünkü gidişat o yönde. Eğer kalite arttırılmak isteniyorsa Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi gibi liseler hizmet puanına göre değil, öğretmenin öz liyâkatı göz önünde bulundurularak, işin ona verilmesi gerekir. Ve oradaki öğretmenlere ekstra maaş ve teşvikler verilmesi gerekir. (Ö.11-Ü).

Bu temaya ait bulguların ortak paydasının hizmet içi eğitim çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, en çok görüşün hizmet içi eğitimlere ve yurt içi-yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konusunda geldiği tespit edilmiştir. Önerilerde vurgu yapılan diğer bir konu da dinleme ve konuşma derslerinin programda

yer alması ve buna paralel olarak İngilizce konuşma ve konuşurmaya yönelik gelişimlerin sağlanması olmuştur.

Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular

Sınıf içi gözlem bölümünde, farklı yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik yaptığı etkinliklere ve uygulamalara yer verilmiştir. Yorumların ve yapılan analizlerin daha kolay anlaşılması amacıyla, gözlem süreci; derse giriş, öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere üç temaya ve bu temalara ilişkin alt temalara ayrılmıştır.

Giriş Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Bu temaya ilişkin olarak gözlemler sırasında öğretmenlerin derse nasıl dikkat çektiklerine, hedeften haberdar etme şekillerine ve öğrencileri nasıl güdülediklerine dair elde edilen bulguların kodlanmış şekli alt temalar halinde Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Giriş Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Öz Yeterlik Düzeyi ve Öğretmen No	Dikkat çekme	Alt Temalar	
		Hedeften haberdar etme ve ön bilgileri hatırlatma	Güdüleme
Alt-Ö.4	Sözlü uyarı, masaya ve tahtaya vurma, çalışma kâğıtları dağıtma	Konuyu sorma, geçmiş konuları sorma, işlenecek konuyu ve üniteleri söyleme, konuya ilişkin kelimeleri yazma	—
Alt-Ö.5	Selamlaşma, sözlü uyarı, Etkileşimli tahta gibi görsel uyarıcı	Konuyu sorma, İşlenecek konuyu söyleme, konuya ilişkin kelimeleri yazma	Merak uyandırıcı soru sorma, pekiştireç kullanma
Alt-Ö.6	Sözlü uyarı	Konu tekrarı, konuyu sorma	—
Orta-Ö.2	Selamlaşma, sözlü uyarı, çalışma kâğıtları dağıtma, poster kullanma	İşleyeceği üniteyi söyleme, konuyu sorma, konuya ilişkin kelimeleri yazma, açıklayıcı örnekler verme	Pekiştireç kullanma
Orta-Ö.3	Selamlaşma, sözlü uyarı, Etkileşimli tahta gibi görsel uyarıcı, masaya ve tahtaya vurma	İşlenecek konuyu söyleme, konuyu sorma, konu tekrarı, konuya ilişkin kelimeleri yazma, açıklayıcı örnekler verme	Sınavlara odaklama, pekiştireç kullanma

Orta-Ö.9	Selamlaşma, sözlü uyarı	Konu ve kelime tekrarı, işleyeceği konuyu söyleme, açıklayıcı örnekler verme	Sınavlara odaklama, derse katılıma göre not verme
Üst-Ö.1	Selamlaşma, masaya ve tahtaya vurma, Etkileşimli tahta gibi görsel uyarıcı, sözlü uyarı	İşlenecek konuyu söyleme, bir önceki konuyu kontrol ve tekrar, konuya ilişkin kelimeleri yazma, açıklayıcı örnekler verme	Sınavlara odaklama, artı-eksi verme, merak uyandırıcı soru sorma, konuyu günlük hayata bağdaştırma, pekiştireç kullanma
Üst-Ö.7	Selamlaşma, sözlü uyarı, Etkileşimli tahta gibi görsel uyarıcı, ses tonunu kullanma	Konu ve kelime tekrarı, işleyeceği konuyu söyleme, açıklayıcı örnekler verme	Merak uyandırıcı soru sorma, artı eksi verme
Üst-Ö.8	Selamlaşma, sözlü uyarı	Konu ve kelime tekrarı, işleyeceği konuyu söyleme, açıklayıcı örnekler verme	Konuyu günlük hayata bağdaştırma, merak uyandırıcı soru sorma, ödül kullanma, pekiştireç kullanma

Dikkat Çekme: Dikkat çekme alt temasına ilişkin elde edilen bulgular analiz edildiğinde tüm öğretmenlerin sözlü uyarılar kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak derse girdiklerinde öğrencileriyle İngilizce ve Türkçe selamlaşmışlardır. Selamlaşmaya yönelik sözler kullanmayan ve öz yeterliklerine ilişkin ortalamanın altı düzeyde görüş belirten iki öğretmen ise doğrudan sınıf düzenini sağlayıcı uyarılarda bulunarak ya yoklama yapmış ya da doğrudan ders konusunu söyleyerek derse geçmiştir.

Yapılan gözlemlerde dikkat çeken hususlardan biri de farklı türdeki yeterliklere sahip birçok öğretmenin öğrencilerin dikkatini toplamak için masaya ve tahtaya vurarak ses çıkarmaya yönelik farklı fiziksel uyarıcılar kullanmalarındadır. Dikkat çekmede başvurulan uyarıcılardan bir diğeri de teknolojik araçların kullanılmasıdır. Farklı düzeydeki yeterliklere sahip beş öğretmen konu ile ilgili slayt ve görsel konu anlatımları gibi uygulamalarla etkileşimli tahtayı kullanarak öğrencilerin dikkatini çekerek derse başlamıştır. Ayrıca her grupta birer kişi olmak üzere toplamda üç öğretmen de origami, çalışma kâğıdı ve kelime listeleriyle öğrencilerin dikkatini konuya çekmeye çalışmışlardır. Bir üst ve bir orta düzeyden iki öğretmen de konuya dikkat çekmede poster kullanımına başvurmuşlardır. Bu alt temaya ilişkin sınıf içi gözlemlerden elde edilen örnek durumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

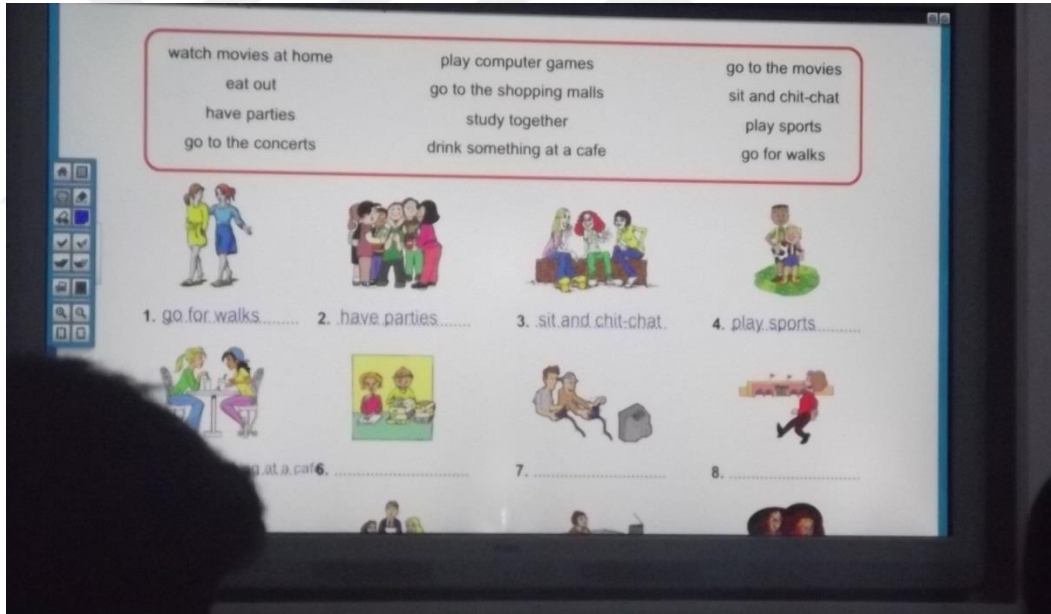
Ö.1-Ü 17.04.2017 “Arkana yaslan, ağzını yum artık, tahtaya bak (tahtaya vuruyor)”

AG. 19.04.2017 “Öğretmen good morning-how are you diyerek öğrencileri selamladı ve derse girdi. Yoklamayı alıyorum diyerek yerlerinize oturun dedi ve yoklamayı aldı. Yoklama sırasında öğrenciler öğretmenin başına üşüştü. Öğretmen Etkileşimli tahtayı açtı. Öğrencilerin hangi üniteyi işleyeceğiz sorusuna öğretmen bakacağız dedi. Evet sessiz oluyoruz dedikten sonra ayağa kalktı ve bana past tense hakkında bilgi verin dedi. Bir öğrenci düzensiz fiiller, biri de geçmiş zaman dedi. Öğretmen bu kadar mı? Diyerek konu hakkında kısa bir bilgi vererek etkileşimli tahtadan konu ile ilgili bir slayt açtı.” (Ö.3-O).

Ö.4-A 03.05.2017 “Hadi herkes yerine geçsin, konuşmayı da keselim. (uğultu devam ediyor) Hakan senin için de geçerli bunlar...”

AG. 11.05.2017 “Öğrenciler öğretmeni gürültülü bir ortamda bekliyordu. Güleryüzle derse giren öğretmen öğrencilere bugün nasılsınız bakalım dedi. Etkileşimli tahtayı açtı, bir USB taktı ve sınıfa döndü. Hayvanları seviyor muyuz? Diye yüksek sesle sordu. Coşkulu bir evet cevabından sonra, o zaman bu slaytı çok seveceksiniz dedi ve yalnız nasıl okuduklarına dikkat edelim diyerek telaffuza dikkat çekti...” (Ö.8-Ü).

Fotoğraf 1. Görsel Uyarıcılara İlişkin Bir Örnek: Etkileşimli Tahta



Fotoğraf 1 8. sınıfların dersinden alınmış, dikkat çekme alt temasına ait etkileşimli tahta gibi görsellerin kullanımına ilişkin bir örnektir. Örnekte öğretmen anlatmak istediği konuya ısındırma amaçlı basit etkinlikler yaptırmak için etkileşimli tahtayı kullanmaktadır. Derse dikkat çekmek için kullanılan bu tür araçların öğrencileri konuya daha fazla adapte ettiği gözlenmiştir.

Fotoğraf 2. Broşür Kullanımına İlişkin Bir Örnek: Poster



Fotoğraf 2’de dikkat çekmede kullanılan öğelerden biri olan posterlere ilişkin örnek bir görülmektedir. İlkokullara yönelik kullandığı bu posterler aracılığıyla öğretmen (Ö-8), konunun içeriğine göre öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışmıştır. Posterlerin sınıf panolarında hazır bulunmasının, öğrenciler için ayrıca bir pekiştirme aracı olduğu öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Diğer görsel öğeler gibi posterlerin de öğrencilerin dikkatini çekme ve konuya odaklanma açısından etkili olduğu gözlenmiştir.

Hedeften Haberdar Etme ve Ön Bilgileri Hatırlatma: Hedeften haberdar etme alt temasına ilişkin gözlemlerden çıkan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin geneli işlenecek konuyu doğrudan söyleyerek öğrencileri bilgilendirmeye çalışmıştır. Altı öğretmen geçmiş konuların tekrarını yaparak konuya giriş yapmıştır. Bu öğretmenlerin üçü ayrıca kelime tekrarı da yaptırmıştır. Altı öğretmen, öğrencilerin konuyu benimsemeleri için açıklayıcı örnekler vererek neyi nasıl öğreneceklerine ilişkin örnek durumları düzenlemiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin genelde işleyecekleri üniteye ilişkin bilinmeyen kelimeleri tahtaya yazdıkları ya da etkileşimli tahtadaki görsellerden öğrencilere yazdırdıkları görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin dikkat çeken hususlardan biri de, derse hazırlıksız geldiği düşünülen dört öğretmenin (ikisi alt ikisi orta düzey) işleyeceği konuyu öğrencilere sorması olmuştur. Bu öğretmenler girdiği sınıflarda hangi üniteye ya da konuda olduklarını hatırlayamadıklarından ötürü öğrencilerden yardım almışlardır. Ayrıca alt düzey grupta yer alan bir öğretmenimiz de öğrencilere ön bilgilendirme yapmadan ya da hedeften haberdar etme ile ilgili bir

davranışta bulunmadan derslerini işleme yoluna gitmiştir. Bu alt temaya ilişkin örnek durumlar aşağıda sunulmuştur:

Ö.3-O 18.04.2017 “*Öğretmen: Evet biliyorsunuz haftaya sınavlarınız var. Sınava kadar olan konularımızı bitirdik. En son konumuz should'tu. Söyleyin bakalım should neydi?. Should neydi Taha? Taha meli, malı desem. Ne yaparken kullanıyorduk bunları?*
Taha: Taha sessiz.
Bir öğrenci: Hocam tavsiye ederken kullanıyorduk.
Öğretmen: Evet doğru. Peki should fiilin neresine geliyordu? Hadi bi iki örnek verin should ile ilgili.
Selim: I'm should..
Öğretmen: (Yüksek sesle) I'm mi? Sen bekle başka birisi yapsın. Evet Neşe sen söyle.
Neşe: You shouldn't waste water.”

AG. 25.04.2017 “*Öğretmen hadi bakalım çocuklar geçelim yerimize, şimdi en son kaldığımız yerleri bir tekrar edelim dedi. Animal konusuydu sanırım diyerek etkinlik kitabı sayfa 110'u açtırdı. Fakat sayfa 110 farklı bir konuyu içeriyordu. Daha sonra kitabı bıraktırdı ve kelime oyununa geçildi” (Ö.6-A).*

Ö.9-O 11.05.2017 “*Arkadaşlar seçmeli İngilizce sınavımız ne zaman? Bir de 9. üniteyi sınavda soracağımız için 9. üniteyi işlememiz gerekiyor. Açın bakalım kitapları. Evet bu ünite de neden bahsedeceğiz? Science, bilim. Bu arada discover ve invent'in farkını biliyor musunuz?, 7. sınıftan kalan bir bilgi bu...”*

Güdüleme: Öğrenci motivasyonunu sağlama konusunda öğretmenlerin (n=5) en çok “*aferin, good, evet doğru, güzel, well done*” gibi pekiştiriciler kullandıkları, sırasıyla bunu merak uyandırıcı soru sorma (n=4), “*bunlar sınavda çıkar, sınav için buralara iyi çalışmalısınız*” gibi cümlelerle sınavlara odaklama (n=3) ve konuyu günlük hayata bağdaştırma (n=2) takip etmiştir. Ayrıca iki öğretmen (üst) öğrencileri derse motive etmek için ödev kontrolleri ve ders içi katılımlarda artı eksi listesi tutarken, bir öğretmenin de (üst) öğrencilerine etiket ve şeker gibi ödüllendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Orta düzey yeterlik grubunda yer alan bir öğretmen de öğrencilerini güdülerken “*derse katılımınıza göre not verecem*” şeklinde uyarıda bulunmuştur. Güdülemeye ilişkin örnek durumlardan bazıları şöyledir:

Ö.5-A 24.04.2017 “*Bu soruyu kim yapmak ister? ...Aferin Ahmet. O kadar da zor değilmiş dimi çocuklar?”*

Ö.1-Ü 17.04.2017 “*Anlatacaklarım sınavda çıkacak, ona göre iyi dinleyin burayı. Present continuous tense ve past tensi konusunu işlemiştik. Şimdi bunları tekrar edip aralarındaki farka değineceğiz. Mesela ben şu anda ne yapıyorum? Ders anlatıyorum. Siz ne yapıyorsunuz? Dersi dinliyorsunuz. Bazıları kendi arasında konuşuyor beni dinlemiyor ama neyse. (Gülüşmeler) İşte kurduğum bu cümlelerdeki şimdiki zaman eki olan -yor ekinin, İngilizce'deki karşılığı nedir? –Ing ekidir dimi?...”*

Ö.7-Ü 02.04.2017 “*Bu derste sessiz duranlardan iki eksi sileceğim.*

-Birkaç öğrenci: Eksisi olmayanlar hocam?
-Onlara da iki artı vereceğim.”

Ö.9-O 08.05.2017 “Gençleer. Akif aç kitabını hadi. Niye toparlanmıyorsunuz hemen?
Bakin, derse katılımınıza göre not verecem...”

Giriş temasına ilişkin gözlemlerden ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler incelediğinde genel olarak; derse hazırlıklı gelen öğretmenlerin konu sırasını takip ettikleri, öğrencilerin ön öğrenmelerini konu tekrarları ve soru cevap yöntemiyle yokladıkları ve derse ilgi çekme ve güdülemede farklı uygulamalara başvurdukları görülürken, derse hazırlıksız gelen öğretmenlerin konuları bazen öğrencilerine sordukları, dikkat çekmede ve güdülemede sözlü uyarı ve pekiştireçlerin dışında farklı bir davranış sergilemedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca orta ve üst düzey yeterliğe sahip öğretmenlerin, ortalamanın altında yeterliğe sahip öğretmenlere göre anlatacakları konuları önceki konularla ilişkilendirdikleri, konu tekrarına önem verdikleri, dikkat çekme ve güdülemede daha fazla uygulamaya gittikleri ve derslerde öğrencilerin konuyu anlamalarına yönelik daha fazla açıklayıcı örnekler sundukları saptanmıştır. Farklı düzey yeterlikteki öğretmenlerin ortak özelliği olarak öğretmenlerin yönlendirmelerin dışında hedef dil İngilizceyi pek kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Gözlemlere ilişkin en kapsamlı tema olan öğretim süreci öncelikle öğretmenin ders anlatma biçimi ve kullandığı yöntem ve teknikler, kullandığı araç gereçler, sınıf yönetimi ve öğrencilerin etkin katılımını sağlama olmak üzere dört gözlem bölümüne ayrılmış ve bu gözlem temalarına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu temaya ilişkin analiz sonuçlarından çıkan alt temalar ve kodlamalar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Ders Anlatış Biçimleri ve Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öğrencilere öğrenme yaşantıları sağlama bağlamında uyguladıkları genel öğretim stratejilerine (ders anlatış biçimleri) ve öğretim sürecinde kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere dair elde edilen gözlem bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulguların analiz sonuçlarından çıkan kodlamaların hangi öğretmenlere ait olduğunu gösteren tablo (Tablo 20) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Ders Anlatış Biçimleri ve Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Öz Yeterlik Düzeyi ve Öğretmen No	Alt temalar	
	Öğrenme Yaşantıları Sağlama Strateji/Yöntem/Teknikler	
Alt-Ö.4	Kapalı uçlu soru sorma, açıklayıcı örnekler sunma	Sunuş, /anlatım/soru-cevap
Alt-Ö.5	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, pekiştireç kullanma, dönüt-düzeltilme yapma	Sunuş, buluş/ anlatım, problem çözme/ soru-cevap, ikili çalışma, eğitsel oyunlar
Alt-Ö.6	Kapalı uçlu soru sorma, açıklayıcı örnekler sunma	Sunuş/ anlatım/ soru-cevap, grup çalışması, eğitsel oyunlar
Orta-Ö.2	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, açık uçlu soru sorma, pekiştireç kullanma	Sunuş, buluş, araştırma/ anlatım, problem çözme/ soru-cevap, ikili çalışma, proje
Orta-Ö.3	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, açık uçlu soru sorma, ipucu, pekiştireç kullanma, dönüt-düzeltilme yapma	Sunuş, buluş/ anlatım, tartışma, problem çözme/ soru-cevap
Orta-Ö.9	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, dönüt-düzeltilme yapma	Sunuş, buluş, araştırma/ anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma/ soru-cevap, proje
Üst-Ö.1	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, ipucu, pekiştireç kullanma, dönüt-düzeltilme yapma, açık uçlu soru sorma	Sunuş, buluş/ anlatım, problem çözme/ soru-cevap, gösterip yaptırma, ikili çalışma
Üst-Ö.7	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, ipucu, dönüt-düzeltilme yapma	Sunuş, buluş/ anlatım, problem çözme/ soru-cevap, ikili çalışma
Üst-Ö.8	Açıklayıcı örnekler sunma ve yöneltme, kapalı uçlu soru sorma, ipucu, pekiştireç kullanma, dönüt-düzeltilme yapma, açık uçlu soru sorma	Sunuş, buluş, araştırma/ anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma/ soru-cevap, proje

Öğrenme Yaşantıları Sağlama: Öğrenme yaşantıları alt temasına ilişkin gözlem sonuçları incelendiğinde, tüm öğretmenlerin derslerinde İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarını ve fiillerin ikinci hallerini sorma gibi direk bilgi ya da evet-hayır cevabı içeren kapalı uçlu sorular kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin birçoğunun (n=7) derslerde anlatmak istedikleri konu ile ilgili beyaz tahta ya da etkileşimli tahtada açıklayıcı örnekler verdikten sonra öğrencilerinden örnekler isteyerek konu ile ilgili açıklamalarda bulunduğu ancak diğer iki öğretmenin sadece örnekler verdiği ve yöneltmeye yönelik etkinlikte bulunmadıkları tespit edilmiştir. Altı öğretmenin yanlış yapılan örneklerde dönüt-düzeltilme yaptıkları, beş öğretmenin olumlu pekiştirme

yaptıkları, dört öğretmenin de ipuçları kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca dört öğretmenin de derslerinde yoruma dayalı açık uçlu sorulara derslerinde yer verdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders anlatış biçimi ve kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin gözlem sonuçlarına yönelik hazırlanan tabloya yansıtılmayan, ancak gözlemlerde dikkat çeken önemli bir husus öğretmenlerin derslerde hedef dil İngilizceyi basit direktiflerin ve örneklendirmelerin dışında kullanmamaları ve dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çok az etkinlikte bulunmalarıdır. Ayrıca, ilkokulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni dışında, farklı yeterlik düzeylerindeki tüm öğretmenlerin dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli ders işledikleri gözlenmiştir. Öğrenme yaşantıları sağlama alt temasına ilişkin örnek durumlardan bazıları şöyledir:

A.G. 17.04.2017 “*Şimdiki zamanda olumlu ve olumsuz cümle yapısına değinerek derse devam etti. Gramer ağırlıklı Türkçe bir anlatım söz konusuydu. Olumsuzlarda “n’t” eki gelmeli mi?, bunların olması şart mı? Gibi kapalı uçlu sorular sordu. Örneklendirmelere kısa bir yer verdikten sonra, cümle kurma etkinliği yaptırdı. Cümleyi yanlış yapan öğrencilere önce ipucu verdi, yine yapamayınca bu etkinliği kim yapmak ister şeklinde diğer öğrencilere söz verdi. Doğru cevaplayan öğrenciye aferin dedi.*” (Ö.1-Ü).

Ö.4-A. 03.05.2017 “*Öğretmen: Geniş zamanda fiili nasıl çekimleriz gençler? Bir öğrenci: Am, is, are koyarız hocam. Öğretmen: Neden geniş zaman deyince aklımıza am, is, are geliyor. Geniş zamanı bir hatırlayalım bakalım. “S” takısı nereye geliyordu. Elif: Fiile hocam. Öğretmen: Bu cümlede fiil hangisi Elif? Elif: Sees.*

(*Cevap geldikten sonra öğretmen see geçmiş zamanda nasıl yapılır diye sordu. Sınıftan cevap gelmeyince “ne çabuk unuttunuz see saw’a dönüşür” diyerek tahtaya bununla ilgili iki örnek yazdı.*)

A.G. 02.05.2017 “*Öğretmen öğrencilerin kitaplarını kontrol ederek yeni ünitenin kelimeleri invent, inventor, invention/ discover, discoverer, discovery...verdikten sonra bu kelimelerin isim, fiil ve sıfat hallerini bilmemiz gerekiyor dedi ve discover ile invent fiillerinin farkını verdi. Ders anlatırken Türkçe kullanım, ancak for example, open page..., repeat after me gibi yönlendirmelerde İngilizce kullandı. Önce discover ve invent’i verdi daha sonra cook/cooker, browse/browser örneklerini vererek ünite kazanımları olan fiil ve isim ayrımını vermeye çalıştı. Discover’ı fiil olarak nasıl kullanırız? Peki discoverer’ı isim olarak nasıl kullanırız? What do you think about famous discoverers? gibi açık uçlu, Who discovered gravity? Who is Archimed? Who is the inventor of water screw? gibi de kapalı uçlu sorular sordu. Öğrencilerinden bunlar üzerine örnekler vermelerini istedi.*” (Ö.2-O).

Ö.8-Ü 11.05.2017 (Görsel materyal kullandı, hayvanlarla ilgili slaytlar gösterdi. Öğrencilere telaffuzlarını tekrar ettirdi.)

“Öğretmen: Ne diyor burada? This is a brown bear. Bu bir kahverengi ayı. What colour is it?

Öğrenciler: Blue.

Öğretmen: Bu bir mavi kuş deyin bakalım.

Bir öğrenci: Blue bird.

Öğretmen: Uzun halini de söyleyelim.

Aleyna: This is a blue bird.

Öğretmen: Very good Aleyna. Peki, bu bir turuncu kedi’yi kim söyleyecek?

Bir öğrenci: This is an orange cat.

Öğretmen: Çok güzel. Peki buraya neden “an” gelmiş?

Esmâ: Hocam orange sesli bir harf “o” ile başladığı için “an” gelmiş.

Öğretmen: Aferin, Esmâ.”

(Diğer örneklerde, this is a brown chicken, this is a white rabbit gibi doğru cevaplar gelmeye başladı. Açıklayıcı örnekler verdi. Yeşilin İngilizcesini unutan bir öğrenciye rengi buldurtmaya çalıştı. Öğretmen, “peki bu hayvanları çoğul olarak söylersek nasıl söyleriz? Diye öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk etti. “s” takısı gelir dedi bir öğrenci. Peki başka bir şey daha geliyor “is”in yerine, bir şey kullanıyoruz çoğullar için şeklinde ipucu verdi. İki öğrenciden “are” cevabı geldi...)

Strateji, Yöntem ve Teknikler: Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin, tüm öğretmenlerin sunuş stratejisi ve buna bağlı olarak anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmen merkezli bir ders yaklaşımını benimseyen ve dilbilgisi konularını ön planda tutan öğretmenlerde sıkça görülen bu yöntem ve tekniklerin, gözleme alınan öğretmenlerin ders anlatış stillerine dair birtakım ipuçları verdiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerimiz bunların dışında farklı strateji, yöntem ve tekniklere de başvurmuşlardır. Örneğin, yedi öğretmen açıklayıcı örnekler sunduktan sonra yönlendirmelerde bulunarak buluş stratejisini ve bu bağlamda problem çözme yöntemini derslerinde uygulamışlardır. Ayrıca, buluş stratejisini kullanan öğretmenlerden iki kişinin (üst düzey) tartışma yöntemini, dört kişinin de (iki üst, bir orta, bir alt düzey) ikili çalışma tekniğini kullandığı gözlenmiştir.

Bunların dışında, biri üst diğeri de orta düzeyde görüş bildiren iki öğretmenin öğrencilerine broşür, davetiye hazırlama gibi proje vererek araştırma yoluyla öğrenmeye yönlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca, üç öğretmenin gösterip yaptırma yöntemini (iki üst, bir orta düzey) kullandıkları, üç öğretmenin de (iki alt, bir üst düzey) kelime oyunları gibi eğitsel oyunlar oynattıkları tespit edilmiştir. Burada dikkat çeken hususlardan biri, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat ve neşeli bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniği olan eğitsel oyunların sadece üç

öğretmede gözlenmiş olmasıdır. Bu bulguların dışında dikkat çeken önemli bir husus da, öğretmenlerin genelinin bilgi ve kavrama düzeyinde kazanımlara yer vermesi olmuştur. Üç öğretmenin uygulamaya yönelik basit seviyede diyaloglar oluşturması ve okuma parçalarına yönelik sorular sorması dışında uygulamaya yönelik etkinliklere rastlanmamıştır. Sadece iki öğretmenimizin proje çalışması niteliğinde sayılabilecek ve büyük bir bölümü sınıf dışında yapılmak üzere verilmiş etkinlikler sayesinde uygulama ve kısmen analiz basamaklarına yönelik kazanımlar sağladığı gözlenmiştir. Strateji, yöntem ve teknikler alt temasına ilişkin örnek durumlardan bazıları şöyledir:

A.G. 25.04.2017 “...düz bir anlatım stiliyle, farklı yöntem ve tekniklere çok başvurmadan derse devam ediyordu. Soru-cevap en çok kullandığı teknikti. Öğretmen merkezli bir anlatım söz konusuydu, ancak öğrenciyi aktif kılmaya çalışıyordu. Hem etkinliklerde hem de konu anlatımlarında öncelikle kendisi birer örnekle açıklamada bulunup daha sonra öğrencilerine sorularını yöneltiyordu. Sunuş ve buluş stratejisine dayalı bir ders anlatımı vardı. Araştırmaya yönelik bir etkinlik yaptırmadı.” (Ö.1-Ü).

Ö.5-A 04.05.2017 “Öğretmen: *Look at part 5. What must we do to save energy at home?*

(Biraz sessizlikten sonra Türkçe açıklaması geldi.)

Öğretmen: *Ok. Enerji tasarrufuna yönelik şu parçayı bir okuyalım o zaman. Evet, Sinem sen oku.*

(Öğrenci metni okudu.)

Öğretmen: *Anybody else, one more time.*

(Öğretmen bir öğrenciye daha metni okuttu.)

Öğretmen: *Çocuklar, evde enerji tasarrufuna ilişkin neler yapabilir az çok bu metinde gördünüz. Şimdi sizden ikili gruplar halinde bu konuyla ilgili diyalog oluşturmanızı isteyeceğim. Takıldığınız yerleri sorabilirsiniz.*

(Öğretmen örnekleri sınıfta dinletti, örnek bir diyalogu ne dedi arkadaşınız şeklinde çevirtti, telaffuz yanlışlarını düzeltti.)

A.G 17.05.2017 “...anneler günü kartı etkinliğine geçmeden, kişisel ve dış görüşlere yönelik etkileşimli tahtadan kısa bir konu anlatımı dinletisi açtı ve bunlara yönelik etkinlikler yaptırdı. Dersin diğer yarısında “Happy mother’s day” etkinliği ile araştırmaya yönelik bir tebrik kartı hazırlama çalışması yapıldı. Bir erkek öğrenci “hocam bu ana sınıf etkinliği gibi dedi. Öğretmen, “peki bunun farkı nedir?” Öğrenci anasınıfi etkinliğinden mi? şeklinde soruyu yineledi ve içinde İngilizce var dedi. Sınıftaki kız öğrenciler: *happy mother’s day var içinde, annemize anneler günü için İngilizce kart hazırlıyoruz, erkekler anlamaz bu işlerden. Sınıfta gülüşmeler oldu. Öğretmen yapılan örnekleri inceledi ve dönütler verdi.*” (Ö.8-Ü).

Ö.9-O 09.05.2017. “(Öğretmen yeni konumuz *occupations* diyerek, mesleklerin İngilizcesini yazdı ve anlamlarını sordu. Kapalı uçlu sorular yöneltti.)

Öğretmen: *Where does a doctor work?*

Bir kız öğrenci: *He work in a hospital.*

Öğretmen: *Fiilin sonuna bişey unutmadın mı?*

Öğrenci: *Haa, evet works olacak hocam*

Öğretmen: *Good. Where does a teacher work?*

Başka bir öğrenci: *He works in a school.*

(Kaynak kitaptan konunun olduğu bir yer açıldı, kelime tekrarı yapıldı. Dersin kelime bazında ve gramer ağırlıklı işlendiği görüldü.)”

Ö.6-A 03.05.2017. “Like, hate, love, dislike, enjoy, keen on bunlardan sonra bir fiil gelirse ne yapıyorduk? Ing- eki alıyordu dimi? Go da bu şekilde go’dan sonra gelen aktiviteler de –ing eki alır. Konuyla ilgili öğrencilerden cümle kurmalarını istedi. Bir de play, do, go fiilleriyle yapılan etkinlikleri yazalım dedi. Do aerobics, do gymnastics gibi örnekler verdi.”

A.G 10.05.2017. “Öğretmen zamanlar konusuna değinerek, present simple tense ne demek? diye sordu. Bilemeyince başka bir öğrenciye sordu, cevap alamayınca aynı öğrenciye peki past simple tense ne demek? dedi. Öğrenci şimdiki zaman deyince, tahtaya bu iki öğrenci için present simple tense=geniş zaman, past simple tense=geçmiş zaman yazarak defterlerine bu kelimeleri 20 kere yazmalarını söyledi. Öğretmen geniş zamanda bir örnek vererek öğrencilerden örnekler istedi. Bir öğrenciden “we watch tv everyday” örneği geldi. Öğretmen “he, she, it” özneleriyle nasıl yapılacağını sordu. Cevap gelmeyince “Ayşe watches tv everyday” derken o “s” takısı ne anlama geliyor dedi. Geniş zamanda “he, she, it” öznelerinin s takısı aldığını söyledi...” (Ö.3-O).

Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçlere, Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Etkin Katılımlarını Sağlamaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin derslerde kullandığı araç-gereçlere, sınıf düzenini sağlamaya ve derslerde yaşanan kesinti ve engellemelere karşı aldıkları önlemlere ve öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik neler yaptıklarına ilişkin gözlem bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulguların analiz sonuçlarından çıkan kodlamaların hangi öğretmenlere ait olduğunu gösteren tablo (Tablo 21) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçlere, Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Etkin Katılımlarını Sağlamaya İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Öz Yeterlik Düzeyi ve Öğretmen No	Alt Temalar		
	Kullanılan araç gereçler	Sınıf yönetimi	Etkin Katılım
Alt-Ö.4	Etkileşimli tahta, beyaz tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları	Sözlü uyarı, masaya ya da tahtaya vurma	–
Alt-Ö.5	Etkileşimli tahta, beyaz tahta, ders kitabı	Sözlü uyarı	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme
Alt-Ö.6	Etkileşimli tahta, ders kitabı, beyaz tahta, kaynak kitap	Sözlü uyarı, beden dili, sınıf kuralı koyma	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama

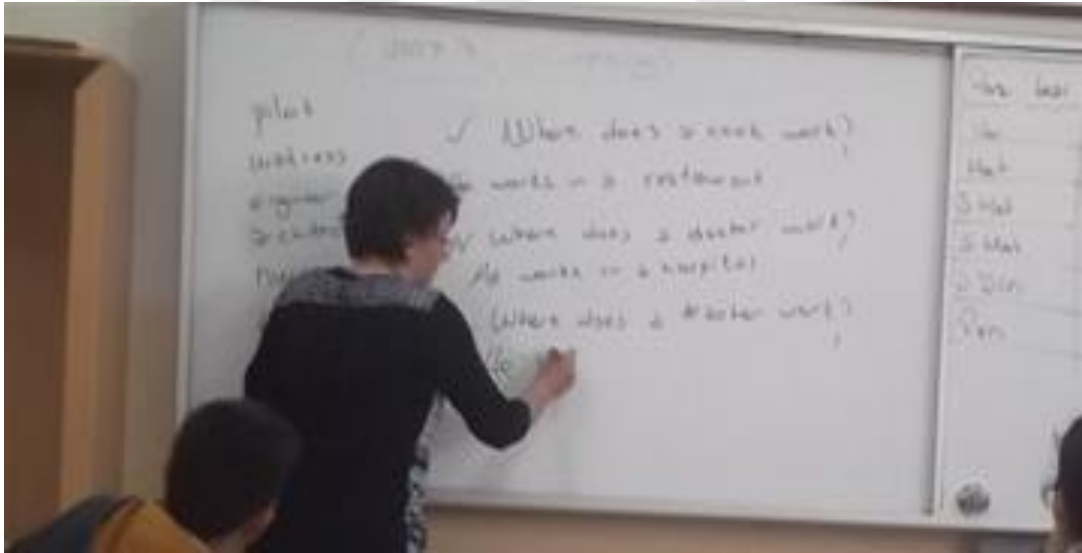
Orta-Ö.2	Beyaz tahta, etkileşimli tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, el işi kâğıdı	Sözlü uyarı, masaya ya da tahtaya vurma, öğrencinin yerini değiştirme, beden dili	Farklı öğrencilere söz verme, araştırmaya sevk etme
Orta-Ö.3	Beyaz tahta, etkileşimli tahta, ders kitabı, kaynak kitap çalışma kâğıtları	Sözlü uyarı, sınıf kuralı koyma, ceza	Farklı öğrencilere söz verme
Orta-Ö.9	Beyaz tahta, etkileşimli tahta, ders kitabı, kaynak kitap	Sözlü uyarı, tehdit, ceza	Ödül-ceza, araştırmaya sevk etme
Üst-Ö.1	Beyaz tahta, etkileşimli tahta, ders kitabı, kaynak kitap	Sözlü uyarı, sınıf kuralı koyma, görevlendirme, tehdit, masaya ya da tahtaya vurma	Farklı öğrencilere söz verme, ödül-ceza
Üst-Ö.7	Beyaz tahta, etkileşimli tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları	Sözlü uyarı, ses tonu, beden dili, sınıf kuralı koyma, tehdit	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme
Üst-Ö.8	Beyaz tahta, etkileşimli tahta, ders kitabı, çalışma kâğıtları, el işi kâğıdı	Sözlü uyarı, ses tonu, beden dili, sınıf kuralı koyma, öğrencinin yerini değiştirme	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme, araştırmaya sevk etme, birebir ilgilenme

Araç-Gereç Kullanımı: Gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin hepsi beyaz tahta, ders kitabı ve slayt, test çözme ve konu anlatımı gibi etkinliklerini gerçekleştirmek için etkileşimli tahtayı kullanmışlardır. Gözlem yapılan her sınıfta internetin olduğu, ancak EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) aktif olarak kullanılmadığı, EBA'nın yerine öğretmenlerin kendi getirdiği görsel içerikli testleri, konu anlatımlı slaytları ve çoğunlukla aldıkları kaynak kitaplara ilişkin etkileşimli tahta destekli interaktif kaynakları kullandıkları gözlemlenmiştir. Ders kitapları tüm öğretmenlerin kullandığı materyaller arasında yer almakla birlikte, öğretmenler tarafından hemen hemen her ders başka bir araçla desteklenmiştir. Konularla ilgili etkinliklerde, özellikle konunun yerleşmesi ve pekiştirilmesi noktasında, ders kitaplarının tek başına yetersiz olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Beş öğretmenin kelime listesi, konu anlatımı ve test içeren çalışma kâğıtları, dört öğretmenin de ek kaynak kitap kullandıkları görülmüştür. Kaynak kitap kullanan öğretmenlerin bu kitapları ders

kitaplarından daha fazla kullandıkları gözlenmiş, yapılan görüşmeler sırasında da ders kitaplarının etkinlik yaptırma ve test çözme boyutunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gözlemlere yansımamasına rağmen bu dört öğretmenin dışında iki öğretmenin daha kaynak kitap aldırıldığı, bir öğretmenin kaynak kitap kullanımının MEB tarafından yasaklanmasından dolayı gözlem sırasında kullanılmaktan çekindiği, diğerinin de aldırıldığı kaynağı önceden bitirdiği gözlemler sırasında tespit edilmiştir. İki öğretmen de el işi kâğıdı kodu altında davetiye, karton üstüne resim, poster gibi kaynaklar kullanmışlardır.

Bu alt temaya ilişkin ayrıca, ilkokulda görev yapan öz yeterliği yüksek bir öğretmenin diğer öğretmenlere göre daha fazla materyal kullanımına gittiği ve bunun derse katılım ve derslerin eğlenceli geçmesi bakımından olumlu yansımalarının görüldüğü, bunun aksine materyal çeşitliliğinin az olduğu derslerde dersten kopmaların meydana geldiği ve öğrencilerin çabuk sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Derslerde araç gereç kullanımına yönelik örnek durum fotoğraflarından bazıları şöyledir:

Fotoğraf 3. Beyaz Tahta Kullanımına İlişkin Bir Örnek



Öğretmenlerin daha çok ünitelerin anahtar kelimelerinin yazılmasında, konu anlatımı ve konulara ilişkin örnekler verme ve alıştırmaya yaptırma hususunda beyaz tahtaya başvurdukları görülmüştür. Beyaz tahtanın verilmek istenen kazanımların aktarılmasında pratik bir araç olduğu, ancak uzun süreli kullanımlarda veya başka tür materyal kullanılmadığında sıkılmaların ve gürültülerin başladığı yapılan gözlemlerden tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin beyaz tahtayla birlikte sıklıkla kullandıkları araç-gereçlerden biri olma özelliği taşıyan etkileşimli tahtalarda öğretmenler genellikle eşleştirme, boşluk doldurma, farklı olanı bulma ve test çözdürme gibi etkinlikler yaptırmaktadır. Öğretmenlerin sınıf hâkimiyetinin yoğun olduğu derslerde etkili ve pratik bir araç olan etkileşimli tahtalardaki en büyük engel, dersi takip etmeyen öğrencilerin başka şeylerle uğraşmasına ortam hazırlamasıdır. Genel olarak gözlemlerden elde edilen bulgulara göre etkileşimli tahtanın, konuya uygun etkinliklerin uygulanmasında etkili olduğu söylenebilir, ancak derslerdeki boşluğu doldurmak veya kazanım amacının dışında öğrencileri farklı bir şeyle oyalamak adına fayda etmediği, aksine uğultu ve gürültüye neden olduğu tespit edilmiştir.

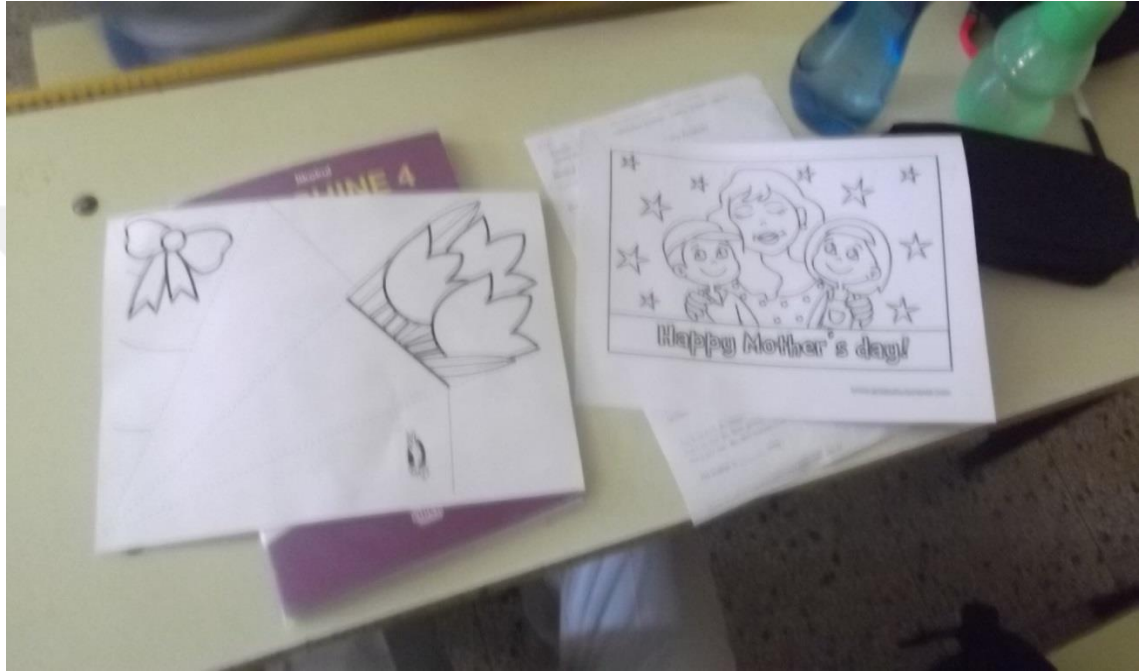
Fotoğraf 4. Kaynak Kitap Kullanımına İlişkin Bir Örnek



Fotoğraf 4'te 5. sınıf dersinde kaynak kitap kullanımına ilişkin bir örnek görülmektedir. Gözlemlerde dört öğretmenin kullandığı tespit edilen kaynak kitaplar, gözlemler dışında yapılan görüşmelerde aslında altı öğretmenimiz tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Birinin idari çekincelerinden dolayı gözlemler sırasında kullanmadığı, diğerinin de kitabı daha önceki derslerde kullanması nedeniyle gözlem sonuçlarında yer almamıştır. Öğretmenlerin alıştıırma-pekiştirme eksenli çalışmalarında etkili olduğu görülen kaynak kitaplar, sadece okuma ve yazmaya yönelik işlevsellik özelliği taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle gözlemler esnasında kullanılan kaynak kitaplar dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olmaması nedeniyle, dinleme ve konuşmaya

yönelik etkinliklerde hiç kullanılmamaktadır. Daha da önemli olan husus, öğretmenlerin bu tarz uygulamaya dönük becerileri öğrencilere kazandırma noktasında bir kaygıya kapılmamalarıdır. Ders gözlemlerinde, öğretmenlerin büyük bir yoğunlukla programlarda yer alan gramer konularına ve kelime bilgisi kazanımlarına ilişkin etkinlikler yaptığı ortaya çıkmıştır.

Fotoğraf 5. El İşi Kâğıdı Kullanımına İlişkin Bir Örnek: Davetiye Kartı



Fotoğraf 5 4. sınıfların dersinden broşür kullanımına ilişkindir. Bu fotoğrafta görülen broşür kodu altında verilen bir davetiye kartı hazırlama etkinliğidir. Gözlemler sırasında bu tarz materyalleri yoğunlukla kullanan bir öğretmenimize rastlanmıştır. Bir öğretmenimiz de işleyeceği konuya dikkat çekmek için konusuna ilişkin posterleri kullanmıştır. Burada dikkat çekilmesi gereken husus, öğrencilerin günlük kullandıkları materyallerin dışında farklı bir materyal kullandıklarında yaptıkları işe, derse ve konuya daha motive oldukları, etkin bir katılım sağladıkları ve dolayısıyla daha fazla eğlendiklerinin gözlenmesidir.

Sınıf Yönetimi: İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt temasına ilişkin bulgularını ortaya koyarken; sınıf düzenini sağlama ve derslerde yaşanan kesinti ve engellemelere karşı aldıkları önlemlere (davranış yönetimi) ve iletişim becerilerine yönelik başlıklara dikkat edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlamalar: sözlü uyarı, sınıf

kuralı koyma, masa ya da tahtaya vurma, ses tonu, beden dili, görevlendirme, öğrencinin yerini değiştirme, tehdit ve ceza olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin tümü sözlü uyarılarla sınıf düzenini sağlamaya çalışırken, üç öğretmen (iki üst, bir orta düzey) notla korkutma gibi sınıfı disipline etmeye çalışan unsurlar kullanarak, üç öğretmen (biri alt, üst, orta) sınıf kuralı koyarak, yine tümü farklı seviyelerden üç öğretmen de masa ya da tahtaya vurarak, iki öğretmen (biri üst ve orta) konuşan ya da yaramazlık yapan öğrencilerin yerlerini değiştirerek, öz yeterliklerine yönelik orta düzeyde görüş belirten iki öğretmen cezalandırmalarda bulunarak ve yeterlik düzeyi ortalamanın üstünde yer alan bir öğretmen de yaramazlık yapan bir öğrenciye tahtada görevlendirmede bulunarak derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı önlemler almaya çalışmışlardır.

Öğrenciyle iletişim bağlamında gözlem sonuçlarına bakıldığında, çoğu öğretmenin ortalama bir ses tonunda ders anlattığı, sınıfta gürültü olduğunda ses tonunu biraz daha yükselttiği görülmüştür. Öğretim süreci öz yeterliği ortalamanın üstünde olan iki öğretmenin mimiklerini, ses tonunu ve beden dilini kullanarak öğrencileriyle etkili iletişim halinde oldukları tespit edilmiştir. Söz konusu öğretmenlerle yapılan ortalama yedişer ders saati süren sınıf içi gözlemlerinde, sabit bir yerde ders anlatmadıkları, sınıfın her yerinde dolaştıkları, sınıftaki dikkat dağınıklıklarına ve vurgulanması gereken yerlere göre ses tonlarını yükseltip alçalttıkları, gözüyle kızma, dersi engelleyen öğrenciye dikkatlice bakma, gülümseme ve rol yapma gibi beden dili hareketleriyle sınıfa hâkimiyetlerinin ve öğrencileriyle iletişimlerinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, bu tarz hareketlerle beden dilini kullanan orta düzey grupta yer alan bir öğretmenin sınıf düzeni sağlama ve öğrenciyle iletişim konusunda diğer iki öğretmen gibi etkili olamadığı gözlenmiştir.

Burada dikkat çeken hususlardan biri, öğretmenlerin genel anlamda konularını yetiştirme kaygısıyla sürekli ders anlatma gayreti içinde olmaları ve zamanlarını verimli kullanmaya çalışmaları, ancak özellikle derslerinin son çeyreklerinde derslerden kopmalara engel olamamaları ve tüm sınıfa verimli bir ders anlatamamalarıdır. Bunun sebeplerinden bazıları diğer gözlem bölümlerinin sonuçlarında yatmaktadır. Çünkü ders anlatırken öğrencilerin ilgisini çekecek farklı araç-gereçler ve öğrenci seviyesine göre farklı yöntem ve teknikler kullanmayan, öğretmen merkezli bir ders anlatım stiliyle öğrenciyi aktif kılmayan, dilbilgisi odaklı ve uygulamaya dönük olmayan her derste

böyle durumlarla karşılaşmak olasıdır. Bu hususta biraz farklılık yaratan, derslerini esprilerle, jest ve mimiklerle işleyen iki öğretmen ön plana çıkmıştır. Gözlemlerde dikkat çeken başka bir durum da sınıf hâkimiyeti ve öğrenciyle iletişimi diğerlerine göre daha zayıf olan iki öğretmenin de öz yeterliğe ilişkin ortalamanın altında görüş belirten grupta yer almasıdır. Çünkü sınıf yönetimi alt teması hariç diğer gözlem alt temalarında gruplar arası bu kadar keskin farklar oluşmamıştır. Sınıf yönetimi alt temasına ilişkin örnek durumlardan bazıları şöyledir:

Ö.1-Ü 25.04.2017. “Öğretmen: Göktuğ sen kalk bakalım. Bize burda mother’ın yerine gelebilecek olan zamiri söyleyebilir misin?

(Araya başkaları girince)

Öğretmen: Siz Göktuğ musunuz? Niye cevap veriyonuz onun adına.

(Cümle kurma etkinliğinde, yalnızca tahtaya kalkan ve derse katılmak isteyen öğrencilerin ilgili olduğu, arka sıralardaki, yer yer orta sıralardaki öğrencilerin gürültü yaptığı görüldü. Öğretmen: “sessiz, sessiz. Bakın siz sessiz olursanız, daha çok kişiye söz veririm”. Dedi. Gürültünün kesilmesi adına sınıfta dolaştı ve etkinlikler yapılırken arka sıraya oturdu. Sıraya vurdu. “Çocuklar gürültü yapmayın, ayıp, ayıp” dedi. Sorduğu sorulara söz almadan cevap veren öğrencilere “parmak kaldırın” şeklinde uyardı.)

-Bu kıkırdamalardan bana daral geldi, niye sürekli böyle gülüyorsunuz. Bize de söyleyin biz de gülelim.

-Hidayet, bir ders duramadınız, boş dururken boş işlerle uğraşıyorsunuz, zaten çeviriyi yapamadınız. Bu tahtadakilerini yazmayın hepimize eksi verecem.”

Ö.3-O 10.05.2017. “...Sanki çok biliyomuş gibi, bide gevezelik yapıyo. Sana boş durmak yaramıyor, tahtadaki örnekleri 20 kere defterine yazacaksın, hemen.

-...Aranızda konuşmayın, Mete sus artık, bi sus yaa.

- Parmak kaldırmayan öğrencilere söz vermeyeceğim, evet şimdi geliyor?”

A.G. 05.05.2017 “Öğretmen ünite ile alakalı kelimeleri tahtaya yazarken uğultular oluşmaya başladı. Derse sonradan gelen bir öğrenci kapıyı çaldı ve bir şey söylemeden yerine geçti. Arka tarafta birşeyler yiyenler, tahtadakilerini yazmayan öğrencilerin olduğu görüldü. Öğretmen uğultuların arttığını duyunca, “bana bak”, eveet bu ne konuşması, hala bitiremediniz” şeklinde uyarıda bulundu. Şşş şeklinde gürültüyü kesmeye çalıştı, ancak dersle hiç ilgisi olmayan öğrencilerin olduğu gözlemlendi.” (Ö.4-A).

A.G. 09.05.2017 “...Yusuf düzgün otur, sınıfta iki öğretmen var senin oturuşuna bak”. Şeklinde bir öğrencisinin davranışını uyardı. Sınıfta dolaşıyordu, ses tonu ve beden dili etkiliydi. Sınıfın her yerindeydi. İzinsiz ayağa kalkan bir öğrenciyi “Alperen izinsiz ayağa kalkma” şeklinde uyardı. Aynı şekilde sakız çiğnediğini gördüğü bir öğrenciye de ikazda bulundu. Ders içerisinde ufak çaplı uğultuları duyunca, “hocam sene sonu sözlü notuna ihtiyacım var dersiniz” şeklinde yarı şaka yarı ciddi bir uyarıda bulundu. “Utku otur, kızlar sohbet etmeyin” şeklinde ders boyunca kopmaları engellemeye çalıştı” (Ö.7-Ü).

Ö.6-A 04.05.2017 “...öğretmen, susun anlamına gelen bir işaretle elini kaldırdı, öğrenciler sustu ve derse geçti. Bir öğrenciye “önce sakızı tükür, ondan sonra kalk” dedi. Uğultuların yükseldiği bir anda elini kaldırarak “wait, önce herkesin dinlediğinden emin olalım” dedi ve derse öyle devam etti.

Etkin Katılım: Bu alt temaya ilişkin gözlem sonuçlarından çıkan bulguları incelediğimizde, farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme, araştırmaya sevk etme, ödül-ceza ve birebir ilgilenme kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Etkin katılımı sağlama açısından öğretmenler (n=7) tarafından en çok farklı öğrencilere söz verme taktiğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin genelinde dersin büyük bölümlerinde katılım göstermek isteyenlerle devam ettiği, ancak dersi dinlemediğini gördükleri ya da söz almak istemeyen öğrencilere de söz verdikleri görülmüştür. İki öğretmenin de (bir alt, bir orta) farklı öğrencilerle ders işleme gibi bir kaygısının olmadığı, sadece parmak kaldıran ve derse katılan öğrencilerle ders işlediği görülmüştür. Etkin katılımı sağlamaya yönelik, dört öğretmenin (iki alt, iki üst düzey) etkileşimli ortamlar hazırladığı, üç öğretmenin (iki üst, bir alt düzey) diyalog oluşturma, düşünmeye sevk edici soru sorma, kart (davetiye, anneler günü) hazırlama etkinlikleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği, üç öğretmenin (ikişer orta ve bir üst) kelimenin anlamını buldurma, proje ve poster hazırlama etkinlikleriyle öğrencilerini araştırmaya sevk ettikleri, orta ve üst düzeyden birer öğretmenin de öğrencilerine dersteki katılımlarına göre artı-eksi vererek ödül-ceza taktiğini kullandıkları gözlenmiştir. Sadece bir öğretmenin (Ö.8-Ü) öğrenme gücü çeken bir öğrenciyle birebir ilgilendiği, o öğrenciyi derse katmak için çaba sarf ettiği görülmüştür. Etkin katılımı ilişkin örnek durumlardan bazıları şöyledir:

A.G. 11.05.2017 “İlgili slayttan sonra, *I can run, a bird can fly.. gibi örnekler vererek, buna benzer örnekler yapmalarını istedi. Öğrenciler yaptıkları örnekleri, öğretmenin yanına getirip gösteriyordu. İki öğrencinin öğrenme gücü çektığı görülüyordu. Öğretmen, o öğrencilerin defterlerini kontrol ederek onları motive etmeye çalıştı. Diğer öğrencilerden ayrı ilgi gösterdi. Bu öğrencilerden biri olan Samet’e bir eşleştirme etkinliği yaptırdı. Onu alkışlattı, ve “Samet’i haftaya orta sıraya alalım mı?” diye sınıfa sordu. Herkes “eveet” dedi. Samet çok sevindi...” (Ö.8-Ü).*

Ö.1-Ü 24.04.2017 “Öğretmen: *Hadi erkekler, haftadan haftaya mı bakılıyor kitaplara? Takip ediyor musunuz çocuklar, Allah aşkına? Sürekli parmak kaldıran bir öğrenci: hocam ben söyleyim mi? Öğretmen: Söyleyemezsin, diğerleri de söz alsın. Ama maşallah, biz söz vermesek kimse kalkmayacak. En iyisi sınıf listesinden kaldırayım. (Derse hazırlıklı gelmeyen öğrencilerin dinlemede kaldığı, ancak öğretmenin genel olarak herkesi derse katmaya çalıştığı gözlemlendi. Dersi dikkatli dinlemeyen bir öğrencinin dikkatini çekmek için bir anda “him ne demek? Buradaki him kimi kastediyor?” şeklinde uyarıda bulunmak amaçlı soru sordu.)*

A.G. 08.05.2017 “Soruları söz isteyen öğrencilerine sordu. *Kitaplar her öğrencinin önünde açık değildi. Öğretmen kitaptan bir etkinlik verdi. Yaklaşık 10 dakika sürdü. 10 dakikayı aşan bu süreçte öğretmen beklemede kaldı. Telefonu ile ilgilendi. Öğrenciler*

başına üşüşüp birşeyler sormaya başlayınca, kitaba geri döndü. Genel olarak derse katılmak isteyen öğrencilerle ders devam etti. Ünite ile alakalı kelimelerin İngilizcelerini tahtaya yazdı. Anlamalarını öğrencilerden bulmasını istedi.” (Ö.9-O).

Fotoğraf 6. Yaratıcılıklarını Geliştirme ve Araştırmaya Sevk Etmeye İlişkin Bir Örnek: Poster/Kart Hazırlama



Fotoğraf 6’da öğrencilere yaptırılan poster ve kart hazırlama çalışmaları görülmektedir. Bu tarz etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği ve onları birşeyler üretmek ve bulmak için araştırmaya sevk ettiği, ayrıca öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı etkinliklere etkin katılım sağlamaya teşvik ettiği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirme aşamasında (sonuç etkinlikleri) ne tür etkinlik ve uygulamalar yaptıklarına, öğrencilerin konuyu anlama durumlarını ölçmek için ne tür araçlar kullandıkları ya da ne tür etkinlikler yaptıklarına ve kalıcılığı nasıl sağladıklarına dair gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulguların analiz sonuçlarından çıkan kodlamaların hangi öğretmenlere ait olduğunu gösteren tablo (Tablo 22) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Öz Yeterlik Düzeyi ve Öğretmen No	Alt temalar
	Değerlendirmeye ve konuyu Kalıcılığı sağlama anlama durumlarına yönelik etkinlikler
Alt-Ö.4	Test çözme -
Alt-Ö.5	Test çözme, kelime oyunu Ödevlendirme
Alt-Ö.6	Kelime kısa sınavı, test çözme Ödevlendirme
Orta-Ö.2	Test çözme Ödevlendirme
Orta-Ö.3	Sözlü soru-cevap değerlendirme, test çözme, kelime kısa sınavı Ödevlendirme
Orta-Ö.9	Test çözme, sözlü soru-cevap değerlendirme, kelime kısa sınavı Ödevlendirme
Üst-Ö.1	Kelime kısa sınavı, test çözme, çeviri yaptırma Ödevlendirme, konuyu özetleme
Üst-Ö.7	Test çözme, cümle kurdurma, diyalog oluşturma Ödevlendirme
Üst-Ö.8	Sözlü soru-cevap değerlendirme, test çözme, cümle kurdurma, diyalog oluşturma Ödevlendirme, konuyu özetleme

Değerlendirmeye ve Konuyu Anlama Durumlarına Yönelik Etkinlikler: Yapılan gözlemlerin analizi sonucunda bu alt temaya ilişkin “test çözme, kelime kısa sınavı, sözlü soru-cevap değerlendirme, diyalog oluşturma, cümle kurdurma, kelime oyunu ve çeviri yaptırma” kodlarına ulaşılmıştır. Tablo 22’de görüldüğü üzere tüm öğretmenlerimiz tarafından yapılan değerlendirme ve öğrencinin konuyu anlayıp anlamama durumu öğrenme etkinliği “test çözme” olmuştur. Burada test çözmeden kastedilen, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru-yanlış etkinlikleri gibi sanal ve yazılı ortamda yapılan kaynak kitaplardan ve etkileşimli tahtadan çözülen tüm testlerdir. Genelde bir konunun bitiminde ya da ünitenin sonlarında yapılan test çözme etkinliği, konunun pekiştirilmesi ve öğrencilerin konuya ilişkin seviyelerini görme açısından öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bir etkinliktir. Bu etkinlikler yapılırken, öğrencilerin sadece çoktan seçmeli soruları değil, boşluk doldurma ve eşleştirme gibi farklı tip ve tarzdaki soruları çözmekten hoşlandıkları gözlenmiştir. Ancak test çözme başlığı altında toplanan soruların genel olarak bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan oluştuğu görülmüştür.

Öğretmenlerin üzerinde durduğu değerlendirme etkinliklerinden birisi de kelime kısa sınavları olmuştur. Dört öğretmen (biri alt ve orta, iki üst düzey) genelde ders sonlarında bazen etkileşimli tahta ya da beyaz tahtada, bazen de sözlü olarak kelime kısa sınavları yapmışlardır. Bir öğretmen de buna benzer bir şekilde

öğrencilerine kelime oyunu oynatarak kelime dağarcıklarını yoklamaya çalışmıştır. Kelime oyunlarının, kısa sınavlara göre daha eğlenceli ve daha az stresli olduğu gözlenmiştir. Burada belirtilmesi gereken bir başka husus, öğretmenlerin hepsi kelimeye yönelik kısa sınav yapmasa da ya da buna yönelik bir oyun oynatmasa da, diğer etkinlikler aracılığıyla kelime bilgisinin üzerinde durmalarıdır. Ancak kelime etkinliklerinin de, test çözme etkinlikleri gibi bilgi ve kavrama düzeyinden öteye geçemediği gözlenmiştir. Salt bilgi düzeyinde kelimenin anlamını söyleme ya da yazma, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi etkinlikler yapılmıştır. Değerlendirmeye yönelik yapılan diğer bir etkinlik ise, sözlü soru-cevap etkinliğidir. Üç öğretmenin (iki orta, bir üst) kullandığı bu etkinlikte, öğretmenler konuya yönelik ve öğrenci seviyesine göre sorularla konunun anlaşılma durumunu ölçmeye çalışmışlardır. Kelime kısa sınavı ve test çözme etkinliğine göre uygulama düzeyi daha fazla olan bu etkinliklere katılımlarda düşüşler gözlenmiştir.

Bazı öğretmenlerin uygulama yönü ağırlıklı etkinliklere de başvurdukları gözlemler sırasında tespit edilmiştir. Örneğin öz yeterliklerine ilişkin üst düzeyde görüş belirten iki öğretmen öğrencilere hem cümle kurdurma hem de diyalog oluşturma etkinlikleri yaptırmıştır. Diğer etkinliklere göre katılımın daha az olduğu bu etkinliklerin biraz zaman aldığı, ancak uygulama yönünün fazla olması nedeniyle öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri açısından daha faydalı olduğu gözlenmiştir. Bunların dışında bir öğretmen (üst düzey) de genellikle okul kitabı ve çalışma kitabından faydalanarak öğrencilerine metin çevirileri yaptırmıştır. İki ayrı dersinde de gözlenen bu etkinliklerin birinde öğretmen, çevirilere katılan öğrencilerine ödev kartelasında artı vererek katılımı arttırmaya yönelik teşviklerde bulunmuştur. Bu alt temaya ilişkin örnek durumlardan bazıları şöyledir:

Ö.1-Ü 17.04.2017 “Çocuklar şimdi tahtaya okuma metninde geçen fiilleri yazacam. Bu kelimelerin anlamlarını ve ikinci hallerini de sizden isteyeceğim. Benimle birlikte yazarsanız gecikmezsiniz...”

Ö.3-O 19.04.2017 “...Yusuf birazdan sana da soracam. Did I eat sushi? Örneğini duydun, peki bu wh. 'li bir soru olsaydı ne olurdu? (Yusuf'tan cevap gelmeyince, yine başa koyarız dedi bir öğrenci)”

Ö.7-Ü 02.05.2017 “...Evet dağılma biliyorsunuz bunları. Hadi herkesin defterinde göreceğim. Should ile ilgili üç örnek istiyorum, çabuk olun zil çalacak birazdan”

Kalıcılığı Sağlama: Gözlemler sırasında en az süreyi kapsayan bu alt temada sadece ödevlendirme ve konuyu özetleme kodlarına ulaşılabilmektedir. Kalıcılığı sağlama adına sekiz öğretmen ödevlendirmelerde bulunmuştur. Ödevlendirme yapan iki öğretmen (üst) aynı zamanda dersin son bölümünde konu özetlemesi yapmışlardır. Konu tekrarları sırasında öğrencilerin derse dikkat kesildiği ve daha motive bir şekilde öğretmenlerini dinledikleri görülmüştür. Bir öğretmende (alt) uygulamalar sırasında ödevlendirme ve konu özetleme etkinliği gözlenmemiştir. Kalıcılığı sağlamaya yönelik örnek durumlardan bazıları şöyledir:

Ö.2-O 18.04.2017 “...*More and More*'da (kaynak kitap) son iki üniteden üçer test çözmeyi unutmayalım, hem sınava da çalışmış olursunuz.”

Ö.6-A 25.04.2017 “*Çocuklar haftaya okul kitaplarını getirin. Üçüncü yazılıımızda 10. Ünite de çıkacak. Bu ünitenin kelimelerine de bakın gelin. Etkinliklerine bakın, yapabildiğiniz kadarını yapın. Başka, başka. Neyse bu günlük bu kadar yeter.*”

Ö.8-Ü 11.05.2017 “*Sessiz ol, burayı dinle. Bak tekrardan hatırlatıyorum. Bir şeyi yaparken “can”, yapamadığımız bir şeyi açıklarken “can’t” yapısını kullanırız. Derste hep hayvanlar üzerinden örnek verdik; ama, insanlar için de kullanabiliriz tabi ki bunları. Mesela ayağım sakatsa I can’t run. Mesela ben tenis oynayabiliyorsam, I can play tennis gibi. (Bu iki örneği aynı zamanda tahtaya da yazıyor) Çok basit dimi. Sizde evde yapabildiğiniz beş tane, beş tane de yapamadığınız şeyleri yazmanızı istiyorum. Cümleye I can., I can’t şeklinde başlayacağız, tamam mı, anlaştık mı? (Dersten çıkmadan haftaya yapacakları İngilizce yarışması için öğrenci seçti, see you diyerek sınıftan ayrıldı).*”

A.G. 24.04.2017 “*Öğretmen dersin az kaldığını, önümüzdeki derse hayvanları ve bölümlerini öğreneceğiz şeklinde, bilgilendirme yaptı. Bir de bir önce işledikleri ünitelerden sorular sordu. Öğretmen: Alper parti yapabilir miyim? Nasıl demiştik?*

Alper: (sessizce bekledi)

Bir öğrenci: I can party.

Başka bir öğrenci: Can I have a party?

Öğretmen: Biraz unutmusuz buraları. Bir sonraki konuda izin alma ve can yapısını da göreceğiz o zaman.” (Ö.1-Ü).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmıştır.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri

Araştırma bulgularına göre, İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlikleri ve ölçeğin alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarındaki öz yeterlikleri oldukça yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlik düzeyleri dokuzlu likert tipi ölçeğine göre orta ve üst düzey arasında yer almıştır, bu sonuçlar Baş (2010); Zehir-Topkaya ve Yavuz (2011); Ghasemboland ve Hashim (2013); Dolgun (2016) ve Cimermanová'nın (2017) İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Tunç-Yüksel (2010); Külekçi (2011) ve Merç'in (2015) çalışmalarındaki bulgularda öğretmen öz yeterlikleri yüksek bulunurken, Köyalan (2004); Lee (2009) ve Nugroho (2017) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterliklerini orta düzeyde bulmuşlardır.

Öğretmen öz yeterliklerine yönelik araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında, önceki çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ancak öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alt boyutları açısından bulgular incelendiğinde birçok çalışmada farklı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Chacon (2005); Eslami ve Fatahi (2008) ve Yılmaz (2011) öğretmenlerin kendilerini öğretim stratejilerinde, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına göre daha fazla yeterli hissettiklerini belirtirken, bu sonuçların aksine Ghasemboland ve Hashim (2013) çalışmasında, öğretmen öz yeterliklerinde en yüksek puanların sınıf yönetiminde, en düşük puanların ise öğretim stratejileri alt boyutunda olduğunu saptamışlardır. Çalışmasına konuşmaya yönelik mesleki İngilizce yeterliği adı altında farklı bir boyut ekleyen Lee (2009), öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımındaki öğretmen öz yeterliklerinin öğretmenlerin konuşmaya yönelik mesleki İngilizce yeterliklerinden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Lee (2009) ayrıca, öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik en yüksek puanların sınıf yönetimi

boyutunda olduğu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularına paralellik gösteren başka bir çalışmada Tunç-Yüksel (2010), öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin birbirine yakın ve öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha fazla olduğunu saptamıştır.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları yöntem ve teknikler, ders anlatım biçimleri, kullandıkları materyaller, alternatif açıklamalar yapma, değerlendirici sorular sorma gibi birçok konuyu bünyesine alan öğretim stratejileri boyutunda önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlara benzer şekilde kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmaktadır.

Bu sonucu öğrenci davranışlarını kontrol etme ve sınıf kurallarını sağlama açısından sınıf yönetimi boyutu takip etmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin öğrenme ortamını etkilemesi yönünden önemlidir. Ancak, öğretmenlerin öğrencilerini İngilizce öğrenmeleri konusunda motive etmeleri ve derse katmaları açısından öğrenci katılımını sağlama boyutunda daha düşük yeterlik algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Chacon (2005); Eslami ve Fatahi (2008); Tunç-Yüksel (2010) ve Yılmaz (2011)'ın bulgularıyla paralellik gösteren bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgisini çekme ve onları motive etme hususunda oyun, şarkı, fiziksel aktivite içeren etkinlikler, farklı görseller kullanma ve İngilizce dil becerilerinin kullanıldığı yaratıcı sınıf ortamı hazırlama gibi değişik yöntemlere başvurmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada ölçeğin genelinde, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi öz yeterlikleri alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim stratejileri öz yeterliği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında, öğretim stratejileri alt boyutunda da erkeklerin kadınlara göre ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Butt, Khan ve Jehan (2012) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu, Köyalan (2004); Baş (2010); Tunç-Yüksel (2010); Külekçi (2011); Esen (2012) ve Merç (2015) ise cinsiyetin öğretmen öz yeterlik inançları ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Bu durum Bandura'nın (2001) da belirttiği gibi, bilimsel çalışmalarda örneklemin kültürel yapısı ve cinsiyet rollerinden kaynaklı farklı sonuçlara ulaşılabilceğini göstermektedir.

Yaş değişkenine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri yaş değişkenine göre, sınıf yönetimi alt boyutu hariç, anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak ölçeğin genel sıra ortalamalarına ve sınıf yönetimi alt boyutuna bakıldığında, yaş yükseldikçe öğretmenlerdeki öz yeterliğin de arttığı tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini yaş değişkenine göre inceleyen Köyalan'ın (2004) araştırmasında, bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde yaş değişkeninin öğretmen öz yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Yaş değişkenine benzer nitelikte olan başka bir değişken de mesleki kıdemdir. Yaş değişkeninin aksine mesleki kıdem birçok çalışmada araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarında, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz yeterliklerinin arttığı ve sınıf yönetimi alt boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Burada dikkat çeken sonuç özellikle sınıf yönetimi alt boyutunda yaş ve mesleki kıdemin önemli bir değişken olduğunun ortaya çıkmasıdır. Bu durum, sınıf hâkimiyeti ve öğrenci davranışlarını kontrol hususunda öğretmenlik deneyiminin ya da mesleki tecrübenin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulgularına paralel olarak, Köyalan (2004) ve Thompson (2016) İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem ve öğretim tecrübeleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Yine bu sonuçlara ilişkin Tschannen-Moran ve Hoy (2007), hizmet içi görev yapan tecrübeli öğretmenlerin aday öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını saptamışlardır.

Bu sonuçların aksine Esen (2012) çalışmasında, en yüksek öz yeterlik seviyelerinin 1-5 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerde, en düşük seviyelerin ise 16 yıl ve üstü tecrübeye sahip öğretmenlerde olduğunu tespit etmiş ve bu durumun düşük seviyede araştırma becerileri, kişisel gelişimlere açık olmama, çok fazla iş yükü ya da zorluklarla mücadelede sabırsızlık gibi nedenlerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Baş (2010); Tunç-Yüksel (2010) ve Dolgun (2016) ise öğretmenlik deneyimi ile öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada ele alınan başka bir değişken de öğretmenlerin eğitim düzeyidir. Araştırmada lisansüstü mezuniyeti bulunan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha

yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Farklı bir sonuca ulaşan Köyalan (2004), eğitim düzeyinin İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini etkilemediğini saptamıştır. Eldeki çalışmanın bulgularıyla örtüşen başka bir çalışmada ise Esen (2012), yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında öz yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiğini tespit etmiştir.

Mezun olunan fakülte türü değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre sadece sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın, Fen-Edebiyat mezunu olanlar ile Eğitim Fakültesi mezunu olanlar arasında Fen-Edebiyat mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretim stratejilerinde en yüksek ortalamanın Eğitim Fakültesi mezunlarına, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına ait olduğu saptanmıştır. Bu sonucun öğretim stratejileri açısından Eğitim Fakültesi mezunlarının özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme ve öğretim ilke ve yöntemleri gibi meslek bilgisi derslerini Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha yoğun bir şekilde almalarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer boyutlarda Fen Edebiyat Fakültesi mezunları lehine çıkan sonuçların, alan eğitimine yönelik daha fazla öğretim süreci geçiren Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının kendilerini daha yeterli algıladıklarından ya da öğretim sürecinde yaşanan olumsuzluklara ilişkin Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha az kaygı duymalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, bu bulguların söz konusu alanda yapılan önceki çalışmalarla farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Güven ve Çakır (2012), İngilizce eğitimi ve İngiliz dili alanından mezun öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit ederlerken, Memduhoğlu ve Çelik (2015) İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Esen (2012) de çalışmasında, Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin İngiliz Dili ve Edebiyatı ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını, ancak eğitim fakültesi mezunları ile Fen edebiyat fakültesi mezunları arasında anlamlı bir fark olmadığını, bu farkın daha çok diğer bölümlerden mezun öğretmenler ile yaşandığını saptamıştır.

Çalışmada, tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri özel okulda çalışanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçların aksine Esen (2012) çalışmasında, özel okulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin, devlet okulunda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Esen (2012) bu sonuçları, özel okulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olmalarına, gelişime açık meslektaşlarıyla sıkı bir işbirliği yapmalarına ve özel okul imkânlarına dayandırmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı kademe türü de incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıf yönetimi alt boyutunda İlkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde bir fark bulunamamıştır. Bu durumun, ergenliğe geçiş döneminde yer alan ortaokul yaş grubunun üzerinde sınıf hâkimiyeti sağlanmasının ve bu yaş grubundaki öğrenci davranışlarının kontrolünün daha zor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öncül çalışmalarda İngilizce öğretmeni öz yeterliklerini okul kademesi türüne göre inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, Merç (2015) İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterliklerini incelediği çalışmasında, uygulama okullarının öğretmen öz yeterlik inançları ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın birinci aşamasında son olarak öğretmen öz yeterlikleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğretim stratejileri alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmesi de, İngilizce öğretimi alanına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretim stratejileri alt boyutunda daha fazla öz yeterliğe sahip olması, hizmet içi eğitim çalışmalarının özellikle alandaki yeni ve teknolojik gelişmelere ve öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı olarak düzenlenmesinden kaynaklanabilir. Bu sonuca göre, özellikle öğretmenlerin diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde yeterliğe sahip olduğu öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutlarına yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Tunç-Yüksel (2010) de, öğrenme sürecinde öğrenci katılımını sağlamada başarı yakalayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarının gözlenmesi ve okul idarecileri ile meslektaşların yapıcı dönütlerini içeren hizmet içi eğitim programları sayesinde, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yükseltebileceğini ifade etmiştir. Chacon (2005) da çalışmanın bulgularına paralel olarak, hizmet içi faaliyetlerine katılmanın öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Köyalan (2004), hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen öz yeterliklerini olumlu düzeyde etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Güven ve Çakır (2012), İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında hizmet içi eğitim değişkeni açısından bir farklılık yaşanmadığını tespit etmişlerdir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Chacon (2005), öğretmenlerin farklı bağlamlarda ve farklı görevlerdeki etkililiklerinin yüksek veya düşük diye sınıflandırılmasının, öğretmenlerin farklı düzeydeki duygularından dolayı yanıltıcı olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları sadece ölçekten elde edilen verilerin analiz sonuçlarına bakılarak yorumlanmamış, onların görüşleri ve sınıf içindeki durumları da incelenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında öncelikle farklı yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin öğretim süreci uygulamalarına ve öz yeterliklerine yönelik görüşleri alınmıştır.

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

Rakıcıoğlu-Söylemez'in (2012) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerinin çoğu zaman ders planı yapmadıkları, plan olarak okul kitabını takip ettikleri ve ısındırma çalışması ve konu başlıklarıyla ilgili bir açıklama yapmadan derse geçtikleri adayların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada da ısındırma çalışmaları ve giriş etkinliklerini düzenleme bağlamında öğretmenlerin ayrıca bir hazırlık yaptığına dair herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Yapılan gözlemler sırasında da öğretmenlerin bu önemli ayrıntıları kaçırdıkları tespit edilmiştir. Hâlbuki, ısındırma çalışmaları ve giriş aktiviteleri öğrencilerin derse hazır olabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012).

Ayrıca görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin sadece ders içi etkinliklerine yönelik planlama yaptıkları görülmüştür. Atik-Kara (2012) da çalışmasında, öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının staj uygulamalarında planlamaya yönelik sadece kuramsal olarak bilgi sahibi oldukları, ders dışı etkinliklere yönelik plan hazırlamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ders planlama konusunda başka bir çalışmada Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013), öğretmen adaylarının derse planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerini hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği ve deneyim faktörlerini dikkate alarak belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, zamanı verimli kullanma ve etkili plan hazırlamada hizmet öncesi ve sonrası uygulama çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlere “Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin derse katılımları konusunda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı tespit edilmiştir. Olumlu tutum geliştirmede üç öğretmenin öğrencilerini derse motive ettiği, birer öğretmenin de öğrencilerini ödüllendirdiği, onlara sorumluluk verdiği ve öğrencilerin başarılarını sınıf ortamında teşhir ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Thompson (2016) İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik görüşlerini analiz ederken, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunun sağlanmasının onların okul seviyeleri ile yakından ilişkili olduğunu ve düşük seviyedeki öğrencilerin derse ve İngilizce iletişim kurmaya yönelik daha isteksiz davrandıklarını tespit etmiştir.

Bu soruya ilişkin ayrıca, beş öğretmenin eğitsel oyun oynattığı ve grup çalışması yaptırdığı, dört öğretmenin test çözdürme, video ve slayt izletme gibi etkinlikler için

etkileşimli tahtayı kullandığı, üç öğretmenin drama tekniğini uyguladığı, iki öğretmenin soru grupları oluşturup öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını sağladıkları yanıtlarına ulaşılmıştır. Ek olarak, üç öğretmen soru-cevap, iki öğretmen şarkı söyletme, birer öğretmen de bilmece sorma, paragraf yazdırma ve derste farklı materyaller kullanma şeklinde ders katılımlarına ilişkin uygulama yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer şekilde Tunç-Yüksel (2010), birebir görüşme yaptığı İngilizce öğretmenlerinin dersi daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirebilmek için, oyun ve şarkıları, fiziksel etkinlikleri ve görselleri kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak araştırmacı bu bulgulardan farklı olarak, öğretmenlerin öğrencilerini derse katabilmek için, öğrencilerin kendilerini daha rahat İngilizce ifade edebilmeleri adına yaratıcı ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturduklarını, ders başlangıçlarında derse dikkat çektiklerini, tekrar çalışmaları için sonda sorular sorduklarını ve onların dertlerini paylaştıklarını saptamıştır. Ayrıca, öğrenci katılımını sağlama konusunda düşük yeterlik gösterenlerin, programı yetiştirme kaygısı, merkezi sınavlar ile yerleşmiş ve gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerinden etkilenen öğretmenler olduğunu ve bu durumun öğrenci katılımı sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dursun, Bektaş Bedir ve Önkuzu Gülcü (2017) de lise İngilizce öğretim programının dilbilgisi ağırlıklı olmasının ve dört dil becerisine yönelik etkinliklerin öğrencileri sıkıttığını ve sınav kaygılarının öğrenci katılımı konusunda olumsuz bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere “Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin genel olarak derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi için, ceza, sınıf kuralları oluşturma, sözlü uyarı, idareye bildirme, yer değişikliği yapma, görmezden gelme, göz teması kurma, öğrenciyi aktif kılma, farklı yöntem ve teknikler kullanma gibi farklı metotlar kullandıkları tespit edilmiştir.

Tunç-Yüksel (2010) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alan olan sınıf yönetiminde, öğrenci müdahaleleri ve sınıf içi gürültü konusunda öğrencileri sakinleştirmede genel olarak sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, iki öğretmen hariç tüm öğretmenlerin en ilgisiz öğrencilere dahi önem

verdiklerini tespit eden araştırmacı, öğretmenlerin farklı ve ilginç sınıf etkinlikleri uyguladıklarını, öğrencilerini uyarmak için göz teması kurduklarını da saptamıştır. Bu sonuçların bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. Ancak bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik düzeyleri önceki çalışmalar kadar yüksek bulunmamış ve ayrıca açıklanacak olan gözlem sonuçlarında, öğretmenlerin en çok zorlandıkları boyutlardan birisinin sınıf yönetimi olduğu belirlenmiştir.

Yavuz-Konokman ve Yanpar Yelken (2013) davranış yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hisseden öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, yeterince tecrübeye sahip olmamalarına bağladıkları; sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görenlerin ise bunun nedenini etkili iletişim becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, sınıf yönetiminde öğrenci müdahalelerinin önüne geçilmesinde ve problem teşkil eden öğrenci davranışlarının kontrol altına alınmasında iletişim becerilerinin önemli olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen bir başka görüşme sorusu “Öğrencilerin İngilizceyi etkili olarak öğrenmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanıyorsunuz?” olmuştur. Bu soruyla, İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları materyaller, yöntem ve teknikler incelenmek istenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, en çok belirtilen görüşün araç gereçler alt temasında yer alan etkileşimli tahtada yapılan etkinlikler olduğu, bunu sırasıyla çalışma kâğıtları, resim, poster ve slayt sunumların izlediği görülmüştür. Bir öğretmen de internet aracılığıyla çevrimiçi oyunlardan yararlandığını ifade etmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin en çok belirtilen diğer görüşler ise çeviri yöntemi ve iletişimsel yöntem olmuştur. Bunların yanında, grup çalışmaları, soru cevap, role play, eğitsel oyunlar, test çözdürme, eklektik metot, beyin fırtınası, hikâye anlatma, paragraf yazdırma ve şarkı dinletme gibi birçok farklı tekniğin de uygulandığı tespit edilmiştir.

Esen (2012) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak sınıf uygulamaları konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, ancak birçok öğretmenin görüşmeler sırasında kısıtlı ders vakitleri, çerçeve program ve yetersiz teknik materyaller yüzünden yeterince etkili olamadıklarını belirtmiştir. Sınıf uygulamalarında etkili olamayan öğretmenlerin, sorunlarını çevresel faktörlere bağladıklarını, aslında kendi yetersizliklerini kabul etmediklerini belirten Esen (2012), bu sonuçların

çalışmasındaki İngilizce öğretmen öz yeterlik ölçeği sonuçlarıyla örtüşmediğini, dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini nicel aşamada iyi değerlendiremediğini tespit etmiştir. Baş (2010) ise, öğretim stratejileri bağlamında İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin öğrencilerin kafalarının karıştığı konularda alternatif açıklamalar ve örnekler yaptıklarına dair görüşler sunduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik değerleri öğretim stratejileri boyutunda çıkmıştır. Öğretim stratejileri konusunda öğretmen görüşlerindeki çeşitlilik ve yapılan etkinlikler bu bulguyla örtüşmektedir. Ancak gözlem verileriyle ayrıntılı şekilde karşılaştırılması bir sonraki bölümde verilmiştir.

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

Ölçek sonuçlarında (maddeler: 10, 11, 18) öğretmenler değerlendirmeye yönelik kendilerini oldukça yeterli düzeyde görmüşlerdir. Görüşmelere yönelik içerik analizlerinde de öğretmenlerin çok farklı değerlendirme yöntemleri izledikleri, ancak uygulamaya dönük olan konuşmaya ve okumaya yönelik etkinlikleri çok az öğretmenin yaptırdığı, dinlemeye yönelik değerlendirme etkinliklerinin ise hiçbir öğretmen tarafından yapılmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin ölçülmesi temel alınması gereken bir husustur. Test ve benzeri araçlar okuma ve yazma becerilerini ölçmede kısmen yeterli gelebilir. Ancak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik değerlendirme çalışmalarının laboratuvar ortamında farklı görsel ve işitsel destekli araçlarla yapılması dil öğretimi açısından önem teşkil etmektedir (Altmışdört, 2010).

Değerlendirme ögesine yönelik benzer çalışmalarda Dolgun (2016), hizmet içi görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik

öz yeterliklerinin ve uygun değerlendirme tekniklerini kullanma yeterliklerinin diğer maddelere göre düşük çıktığını tespit ederken; Atik-Kara (2012) öğretmen adaylarının öz yeterliklerini incelediği çalışmasında, adayların ölçme ve değerlendirme konusunda neredeyse hiç bilgi sahibi olmadıklarını, kısmen bildiğini belirten öğretmen adaylarının ise bu bilgiyi özel alan dersleri ve özellikle öğretmenlik uygulamasında edindiğini ve ölçme değerlendirme konusunda önemli bir sorun olduğunu saptamıştır.

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

Benzer şekilde Dursun ve diğerleri (2017) lise İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarının yetersiz olmasını, ek kaynak aldırmanın yasak olmasını ve gramer ağırlıklı ders işlenip dört temel beceriye dönük öğretim yapılamamasını ve öğretimin etkileşimli tahta ile veya geleneksel olarak sürdürülüp kalabalık sınıflar yüzünden farklı etkinliklerin uygulanamamasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Esen (2012) de, İngilizce öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında zaman sıkıntısı, meslektaşlarla ve velilerle verimli iletişim sağlanamaması, öğrencilerin ilgisizliği, öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük oluşu, şımarık ve sorumsuz öğrenciler, yönetim sorunları, eğitim programına bağlı kalmak, ders araç gereçlerinin, okul ve çevre koşullarındaki yetersizlikler ve öğretmenlerin kişisel sorunları gibi birçok faktörden dolayı problem yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Tunç-Yüksel (2010), öğretmenlerin programı takip etme zorunluluğu, merkezi sınavlar, eğitim-öğretim uygulamalarında İngilizce oyun ve şarkıların özellikle idare tarafından ders yapılmıyor duygusu uyandırması, meslektaşlarla ve idarecilerle iletişim eksikliği, okul ortamı ve düşük öğrenci profilinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Lee (2009) de çalışmasında, kalabalık sınıf mevcutları, öğrenciler arasında seviye farkları ve bazı öğrencilerin motivasyon düşüklüğü gibi benzer ve İngilizce öğretiminde kendi bilgi eksikliklerinden sıkıntı yaşayan öğretmen görüşleri gibi farklı bulgulara ulaşmıştır.

Bandura (1997), okul ortamı gibi sosyal ortamlarda öğrencilerden, meslektaşlardan ya da idarecilerden kaynaklı olumsuzlukların öğretmenlerin

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

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ele alınan başka bir konu da kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönler olmuştur. Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönlerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok görüşün konuşma becerileri (f=7) yönünde geldiği tespit edilmiştir. Toplamda 11 görüşün iletişimsel becerileri geliştirme (konuşma, dinleme ve telaffuz); yedi görüşün de uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma) yönelik geldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeyi düşündükleri söylenebilir. Ayrıca, sınıf yönetimi, sorunlu öğrencilerle ilgilenme, değerlendirme, hizmet içi eğitimlere katılma konuları da öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri diğer alanlar olarak tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretim için kendilerini İngilizce konuşma becerilerinde geliştirmeleri gerektiği düşüncesi birçok çalışmanın (Chacon 2005; Eslami ve Fatahi 2008; Lee, 2009; Baş, 2010; Esen, 2012; Thompson, 2016) bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Lee (2009) çalışmasında bazı öğretmenlerin, öğrencilerin soruları karşısında gerekli açıklamaları yapmak için İngilizcelerinin yetersiz kaldıklarını belirtirken; Esen (2012) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde, öğretmenlerin özellikle konuşma becerilerini kazandırmakta kendilerini yetersiz hissettiklerini, diğer bir eksik yönlerinin de dinleme aktiviteleri olduğunu tespit etmiştir. Ancak Esen (2012), bu eksiklerin kendi yetersizliklerinden kaynakladığını belirten çok az sayıda öğretmen olduğunu, genel olarak öğretmenlerin sorunları öğrenci seviyesinin düşük olması, öğrencilerin konuşma aktivitelerini yapmakta isteksiz oluşları, konuşma ve dinleme için uygun ortamların olmayışı gibi dış faktörlere dayandırdıklarını belirtmiştir.

Görüşmelerde son olarak, öğretmenlere “İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için neler

önerebilirsiniz?” sorusu yöneltmiştir. Getirilen öneriler analiz edildiğinde, hizmet içi eğitimlere katılma ya da MEB’in bu konuda öğretmenlere daha fazla imkân sağlaması ve yurt içi ve yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma konularına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Önerilerde vurgu yapılan diğer konular ise dinleme ve konuşma derslerinin programda yer alması, alandaki yenilikleri ve güncel makaleleri takip etme ve çevrimiçi paylaşım grupları oluşturma olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik MEB’in hem programları güncelleştirme hem de öğretmenlere mesleki gelişim kazandırma bağlamında girişimlerde bulunması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

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

Eğitim alanındaki güncel gelişmeler ve yenilikler sadece eğitim programlarının değil en son öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretmenlerin görevlerinin de yeniden ele alınması gerekliliğini doğurmuştur (Saiti ve Saitis, 2006). Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde icra edebilmeleri ve değişen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hizmet içi eğitimler aracılığıyla sürekli eğitime tabi olmaları gerekmektedir (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012). Bu görüşlere katkı sağlar şekilde İnal ve Büyükyavuz (2013) da çalışmalarında sürekli eğitimin önemine değinerek, İngilizce öğretmen adaylarının mezuniyetten sonra da mesleki gelişimlerini sürdürebilmek için ilgili bölümlerden ders almak istediklerini tespit etmişler ve İngilizce öğretmenlerine

belirli dönemlerde akşam veya hafta sonları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre çevrimiçi ya da yüz yüze hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Esen (2012) de çalışmasında, öğretmenlere mesleki gelişimlerine nelerin katkı sağladığını sormuş, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısından okul dışı hizmet içi seminerlere ve konferanslara katılma yanıtını almıştır. Ayrıca bu çalışmanın bulgularına da paralel olarak, çevrimiçi eğitimlere ve çevrimiçi forumlara katılma, sürekli yayınları takip etme, alanla ilgili kitap ve makale okuma gibi aktivitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öz yeterliklerini arttırdığını tespit etmiştir. Çalışmadaki Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Çünkü ölçek sonuçlarında, İngilizce öğretimi alanına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dolayısıyla, İngilizce'nin bir iletişim aracı ve uygulamaya dönük bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin konuşma ve dinleme becerileri kazandırma, öğretimde farklı materyaller, yöntem ve teknikler kullanma, drama ve eğitsel oyunlar gibi uygulamaya dönük öğretim stratejilerini kullanma konusunda hizmet içi eğitim almalarının büyük önem arz ettiği söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarındaki Yansımaları

Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlik algılarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı belirlenmesi amacıyla sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Sınıf içi gözlemler giriş, öğretim durumları ve değerlendirme uygulamaları olmak üzere üç ayrı tema altında incelenmiştir.

Giriş etkinliklerinde öğretmenlerin dikkat çekme, hedeften haberdar etme ve ön bilgileri hatırlatma ve güdüleme uygulamaları gözleme alınmıştır. Gözlemlerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin giriş etkinliklerinde belirli bir standardı yakalayamadıklarını, bazı öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgisini çekmek için görsel materyal kullandıklarını, eski konulara yönelik hatırlatmalarda bulduklarını ya da işlenecek konuyu söylediklerini, güdüleme olarak da pekiştiricileri ve sınavları

kullandıklarını bazen de konuyu günlük hayatla ilişkilendirdiklerini; bazı öğretmenlerin ise düz bir anlatımla programdaki konuları direk olarak işlemeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durumun, öğrenciler açısından dersi pek de ilgi çekici hale getirmediği gözlemlenmiştir. Çünkü derse dikkat çekmede sözlü uyarıların, öğrencileri sadece derse geçileceği yönünde dikkatlerini toplamaları amacıyla yapıldığı ve görsel materyallerin dikkati belli bir süre çekebildiği, daha sonra öğretmenlerin düz anlatıma geçtikleri, bu durumun da öğrencilerin çabuk sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına yol açtığı görülmüştür.

Tespit edilen önemli bir husus da, öğretmenlerin giriş etkinliklerinde ısındırma çalışmaları yaptırmadıkları olmuştur. Hâlbuki öğretmenlerin özellikle İngilizce derslerinde direk olarak teorik konulara girmelerinin dersi zevksiz kıldığı, bunun yerine mümkün olduğunca uygulamaya yönelik ısındırma çalışmaları yapmalarının öğrencilerin ilgisini çekebildiği ve onları derse karşı uyardığı (Jun, 2000) bilinen bir gerçektir. Motivasyonun bütün öğretim biçimlerinin temel prensibi olmasının yanında, konuya uygun bir şekilde uygulamalı iletişimsel etkinlikler yapmak dil öğrencileri için etkili bir motivasyon aracıdır (Broughton, 1978, s. 47). Bu nedenle, konu ile ilgili bir oyun, komik bir hikaye ya da olay, bir şarkı veya farklı görsel araçlarla derse başlamanın öğrencilerin ilgisini derse daha çok çekebileceği söylenebilir.

Ayrıca, İngilizcenin uygulama yapılmadıkça öğrenilmesi zor, unutulması kolay bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu dersi veren öğretmenlerin bir önceki konularla bağlantı kurmalarını sağlayan etkinlikler yapmalarının ve öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırıcı, basit uygulamalarla ön bilgilendirmede bulunmalarının etkili olabileceği söylenebilir.

İlgili literatürde öğretmenlerin öğretim sürecindeki sınıf içi uygulamalarına yönelik çok sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. O çalışmaların birinde Lee (2009) beş İngilizce öğretmenin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemiş, giriş etkinliklerinde genel olarak ders kitabındaki öğretmen kılavuz yönergelerini takip ettiğini, ancak iki öğretmenin selamlaşmayı, tekrar çalışmalarını ve “bak ve dinle” etkinliklerini atladıklarını tespit etmiştir.

Benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının giriş etkinliklerini inceleyen Atik-Kara (2012), dikkat çekme temasında öğretmen adaylarının video izletme, güncel

olaylarla ilgili fotoğraf gösterme, konuya ilişkin resimlerden yararlanma, materyal kullanımı, drama yaptırma, konuya yönelik sohbet etme ve fotoğraf çekme gibi etkinlikler uyguladıklarını, dört adayın ise dersin başında dikkati çekme amacıyla herhangi bir etkinlik yapmadığını saptamıştır. Ayrıca yaptığı ikili görüşmelerde, yedi adayın bu etkinlikleri dikkat çekme adına başarılı bulduklarını iki adayın ise çok etkili olduğunu düşünmediğini tespit etmiştir.

Hedeften haberdar etme ve ön bilgileri hatırlatma temasını *gözden geçirme* olarak ele alan Atik-Kara (2012), öğretmen adaylarının gözden geçirme etkinliği için genelde işlenecek konunun ne olduğunu söylediklerini, bunun yanı sıra ders kitaplarının ilgili sayfasını açtırarak konuyu öğrenciye söylettirdiklerini ve konunun ismini tahtaya yazarak ve önceki derse yönelik sorular sorarak işlenecek dersle bağlantı kurduklarını belirlemiştir. Yine bu çalışmanın bulgularına paralel olarak, bazı öğretmenlerin önceki derste işlenen konuları tekrar etmek amaçlı sorular sorduklarını, ardından yeni işlenecek konuya dair açıklamalar yaptıklarını tespit etmiştir. Güdümeye yönelik ise, bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde dörder öğretmenin işleyecekleri konuyu sınavla ilişkilendirdiklerini ve gerçek yaşamla bağlantı kurduklarını, bir öğretmenin de genel bir ifade kullandığını saptamıştır.

Sınıf içi gözlemlere ilişkin en kapsamlı tema olan öğretim süreci uygulamalarında, öğretmenin ders anlatış biçimi (öğrenme yaşantıları sağlama) ve kullandığı yöntem ve teknikler, sınıf yönetimindeki ve öğrencilerin etkin katılımına yönelik uygulamaları ve kullandığı araç gereçler incelenmiştir. Öğretmenlerin ders anlatış biçimlerine bakıldığında, genel olarak direkt bilgi ya da evet-hayır cevabı içeren kapalı uçlu sorular kullandıkları, örnekler vererek konu ile ilgili açıklamalarda buldukları, altı öğretmenin dönüt düzeltme yaptığı, beş öğretmenin olumlu pekiştirici kullandığı, dört öğretmenin de yoruma dayalı açık uçlu sorulara yer verdikleri belirlenmiştir.

Gözlemlerde dikkat çeken önemli bir husus, ilkökulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni dışında, farklı yeterlik düzeylerindeki tüm öğretmenlerin dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli düz anlatım yöntemiyle ders işlemeleridir. Buna ek olarak, tüm öğretmenlerin sunuş stratejisi ve buna bağlı olarak anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmen merkezli bir ders yaklaşımını benimseyen ve dilbilgisi konularını ön planda tutan öğretmenlerde sıkça görülen bu

yöntem ve tekniklerin, gözleme alınan öğretmenlerin ders anlatış stillerine dair birtakım ipuçları verdiği söylenebilir. Ancak etkili bir dil öğretimi için dersler sıkıcılıktan uzak, öğrencinin ilgi ve istekleri doğrultusunda, öğrenmeye karşı motivasyonu sağlanarak yapılmalıdır. Alışlagelmiş, sıkıcı, aşırı kural ve genellemelere dayalı geleneksel öğrenme ortamının dışına çıkılması öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve daha anlamlı hale getirebilmektedir (Gömleksiz, 2005, s.183). Bu nedenle, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde iletişimsel becerilere dönük, öğrenciyi aktif kılan, uygulamalı çalışmalarla derslerini işlemelerinin daha doğru bir yaklaşım olacağı muhtemeldir.

Gözleme alınan öğretmenlerin bunların dışında farklı strateji, yöntem ve tekniklere de başvurdukları görülmüştür. Yedi öğretmenin açıklayıcı örneklerle birlikte buluş stratejisini ve problem çözme yöntemini, dört öğretmenin ikili çalışma tekniğini, üç öğretmenin gösterip yaptırma ve kelime oyunu etkinliklerini, iki öğretmenin de tartışma yöntemini ve broşür, davetiye hazırlama gibi proje etkinliklerini uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgular farklı çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Örneğin Atik-Kara (2012) öğretmen adaylarının çoğunluğunun düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğinden yararlandığını, bunun yanı sıra gösterip-yaptırma, tartışma, eğitsel oyunlar, grup çalışması, drama gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Lee (2009) de İngilizce öğretmenlerinin programlar doğrultusunda çoğu zaman dilbilgisi ağırlıklı ders işlediklerini, ancak eğitsel oyun ve drama gibi uygulamaları da sıkça kullandıklarını dile getirmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat ve neşeli bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniği olan eğitsel oyunları çok az kullandığı tespit edilmiştir. Eğitsel oyunların sınıf içi uygulamalarda çok az yer alması öğretim çeşitliliği ve zenginliği açısından bir eksiklik olarak düşünülebilir. Çünkü oyun, özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencileri için ilgi çekici, heyecan verici, coşkuyu ve derse aktif katılımı sağlayıcı sınıf içi uygulamalardan biridir ve öğrencilerle iletişim kurmanın ve onların iç dünyalarına girmenin en doğal ve en etkili yoludur (Gömleksiz, 2005, s. 179). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini öğrenciler açısından eğlenceli hale getirmek için farklı materyaller ve ilginç teknikler kullanmaları gerekmektedir. Oyun da bunlardan biridir. Özellikle İngilizce öğretiminde oyun etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalardan görülmektedir. Örneğin, Huyen ve Nga (2003) İngilizce sözcük öğreniminde oyunun

öğrenci başarısı üzerinde, geleneksel uygulamalara göre daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Wulanjani (2016) de kelime oyunlarının sınıfta çok etkili olduğunu ve öğrencilerin dil becerilerini ve yeterliklerini geliştirmelerinde katkı sağladığını dile getirmiştir.

Sınıf içi uygulamalarda dikkat çeken hususlardan biri de öğretmenlerin derslerde hedef dil İngilizceyi basit direktiflerin ve örneklendirmelerin dışında kullanmamaları ve dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çok az etkinlikte bulunmalarıdır. Genellikle anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinde sıkça karşılaşılan bu sorun birçok çalışmanın (Chacon, 2005; Eslami ve Fatahi, 2008; Lee, 2009; Ghasemboland ve Hashim, 2013) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Koreli beş İngilizce öğretmenine yönelik sınıf içi gözlemlerde bulunan Lee (2009), öğretmenlerin hedef dil İngilizce'yi kullanma durumlarının dersin içeriğine göre değiştiğini, sadece bir öğretmenin İngilizce'yi Korece'den daha fazla kullandığını, iki öğretmenin belirli birkaç ifade dışında İngilizce'yi neredeyse hiç kullanmadığını, iki öğretmenin de İngilizce ve Korece'yi eşit sayılabilecek bir düzeyde kullandığını tespit etmiştir. Chacon (2005) da ana dili İspanyolca olan İngilizce öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerinin, konuşma ve dinleme becerilerine göre daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin dil öğretiminde dilbilgisi ve çeviri ağırlıklı bir yaklaşımı tercih ettiklerini ve konuşma İngilizce'sinde sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir. İngilizce'nin sadece okuma yazma becerilerinden ibaret olmadığı, uygulamaya dönük olduğunda dinleme ve konuşma etkinliklerinin yabancı dilde iletişim konusunda hayati önem taşıdığı düşünüldüğünde bu etkinliklerin yok denecek kadar az olmasının bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Gözlemlerde dikkat çeken diğer bir önemli husus da, öğretmenlerin genelinin bilgi ve kavrama düzeyinde kazanımlar aktarması olmuştur. Üç öğretmenin uygulamaya yönelik basit seviyede diyaloglar oluşturma ve okuma parçalarına yönelik alıştırmalar yapması dışında, öğretmenlerin uygulamaya yönelik etkinliklere pek başvurmadıkları görülmüştür. İngilizce'ye yönelik ders dışı etkinliklerin ve araştırmaların, anadilde verilen derslere göre daha zor olduğu aşikârdır. Ancak, nihayetinde yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda uygulamaya yönelik çalışmaların derslerde en büyük bölümü kapsamı gerekirken, tam tersi bir durumda yok denecek kadar az değinilmesi ve

bunun farklı düzeydeki öz yeterliğe sahip tüm öğretmenler tarafından ihmal edilmesi üzerinde durulması ve çözüm getirilmesi gereken bir durum oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin kullandıkları araç-gereçlere ilişkin gözlem sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin genelinin etkileşimli tahtayı, beyaz tahtayı, ders kitaplarını, kaynak kitapları ve çalışma kâğıtlarını kullandığı, iki öğretmenin de broşür kodu altında davetiye, karton üstüne resim ve poster gibi görsel materyaller kullandığı tespit edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının yetersizliğinden şikâyet etmiş, bu nedenle ek olarak kaynak kitaplara başvurduklarını dile getirmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler tarafından kaynak kitapların ders kitaplarından daha fazla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin alıştırmalı-pekileştirme eksenli çalışmalarında etkili olduğu görülen kaynak kitapların sadece okuma ve yazmaya yönelik işlevsellik özelliği taşıdığı görülmüştür. Diğer bir deyişle gözlemler esnasında kullanılan kaynak kitaplar, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olmamaları nedeniyle, dinleme ve konuşmaya yönelik etkinliklerde hiç kullanılamamaktadır. Bu bulguya paralel olarak Haznedar (2009) da İngilizce ders kitaplarının özellikle çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımı ve etkinlik türleri açısından yetersiz olduğunu ve yabancı dilin günümüzde kabul görmeyen dil bilgisel kurallarının öğretilmesine dayalı olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, güncel İngilizce ders kitaplarında iletişimsel becerilere dönük etkinliklerin ve uygulamaya yönelik soru ve aktivitelerin daha fazla yer alması öğretmenlerin derslerini daha verimli işleme açısından önem arz etmektedir.

Bulgularda yer alan materyallerin başka çalışmaların sonuçlarında da yer aldığı görülmüştür. Esen (2012) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin en çok bilgisayar tabanlı materyalleri tercih ettiğini, bunu sırasıyla kaynak kitapların, flaş kart ve poster gibi görsel materyallerin ve çalışma kâğıtlarının takip ettiğini belirlemiştir. Ancak bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, öğretmenlerin bazılarının aynı zamanda dinleme aktivitelerine yönelik ses cdsi ve kasetçalar gibi işitsel ve gerçek yaşamla ilişkili materyaller kullandığını tespit etmiştir. Lee (2009) de çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin en çok bilgisayar tabanlı materyalleri ve ders kitaplarını kullandıklarını saptamıştır.

Araç-gereçlere ilişkin yapılan gözlemlerde ayrıca, ilkökulda görev yapan öğretmenin diğer öğretmenlere göre daha fazla materyal kullanımına gittiği ve bunun

derse katılım ve derslerin eğlenceli geçmesi bakımından olumlu yansımalarının olduğu görülmüştür. Ancak, materyal çeşitliliğinin az olduğu derslerde dersten kopmaların meydana geldiği, bu durumun dersi takip etmeyen öğrencilerin başka şeylerle uğraşmasına ortam hazırladığı ve öğrencilerin çabuk sıkıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, dinleme ve konuşma aktivitelerine yönelik kendilerini eksik hissettiklerine ve daha fazla gerçek yaşamla ilişkili materyaller kullanmalarının ders işlenişine zenginlik katabileceğine yönelik görüşlerin gelmesi gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin derslerde farklı görsel araçlara ve dinleme ve konuşma etkinliklerinde bilgisayar tabanlı materyallere yer vermelerinin derslerin daha eğlenceli ve verimli geçmesi açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Sınıf yönetimi alt temasına ilişkin gözlemlerde İngilizce öğretmenlerinin sınıf düzenini sağlamaya, derslerde yaşanan kesinti ve engellemelere karşı aldıkları önlemlere (davranış yönetimi) ve iletişim becerilerine yönelik uygulamaları incelenmiştir. Öğretmenler sınıf yönetiminde genel olarak sözlü uyarı, sınıf kuralı koyma, masa ya da tahtaya vurma, ses tonu ve beden dilini kullanma, görmezden gelme, görevlendirme, öğrencinin yerini değiştirme, tehdit ve cezalandırma gibi yollara başvurmuşlardır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını engelleme hususunda kullanılan bu yöntemlerin kısmen etkili olduğu, ancak belli bir süre sonra aynı problemlerin tekrar yaşandığı görülmüştür.

Davranış yönetimine yönelik sorun yaşamayan öğretmenlerin genelde sınıf kurallarını önceden belirlediği, otoriter davrandığı ve öğrencilerle münakaşaya girmeden ses tonu ve göz temasıyla sorunların üstesinden geldiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Atik-Kara (2012), öğretmen adaylarının öğrenci müdahalelerini engelleme ya da ortadan kaldırmaya yönelik sıkıntılar yaşadıklarını, istenmeyen davranışlarla başa çıkmak ve öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları kontrol etmek için ise sınıftaki diğer öğretmen adayı arkadaşlarından yardım alma, görmezden gelme, olumlu yaklaşma, cezalandırma ve sesini yükseltme gibi yollara başvurduklarını ifade etmiştir. Merç ve Subaşı (2015) da İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında öğrencilerin rahatsız edici düzeyde gürültü çıkardıklarını, derslere katılım göstermediklerini, yaramaz ve ilgisiz öğrencilerin derse olumsuz müdahalelerinin

olduğunu ve bu durumların ders kontrolünü zorlaştırdığı ve öğretmenlerin öğretim güvenini ve motivasyonunu düşürdüğünü tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlara benzer bulgular yurtdışı çalışmalarda da rastlanmaktadır. Örneğin, O'Neill ve Stephenson (2012) ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin beklentilerini açıklamak ve sınıf kurallarına uymalarını sağlamak hususunda kendilerini, problemlili öğrencilerin derse müdahalelerini önlemeye göre daha yeterli hissettiklerini belirlemişlerdir. Thompson (2016) Japonya'nın geleneksel eğitim sisteminde sınıf yönetiminin öğretmenlerde öğreten merkezli bir öğretim algısı uyandırdığını ve bu durumun sınıf disiplini sağlama kaygısı taşıyan yabancı dil öğretmenlerinin iletişimsel yaklaşımlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, görüşme yaptığı öğretmenlerin çoğu derslerinin yaklaşık ilk 10 dakikası boyunca öğrencilerin yerlerine oturmalarını ve derse hazır olmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Wiseman ve Hunt (2008, akt. Sieberer-Nagler, 2016, s.164) da Amerikan Öğretmenler Federasyonunun (American Federation of Teachers, AFT) anket sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin %17'sinin haftada dört ya da daha fazla, %19'unun iki ya da üç saatini öğrenci müdahalelerini engellemekle geçirdiklerini ve birçok öğretmenin sınıflarında öğrenci kaynaklı disiplin problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Lee (2009) sınıf yönetiminde bazı öğretmenlerin çoğunlukla ana dillerini kullandıklarını, öğrencilerini uyarırken, hata düzeltmede bulunurken ve öğrenci öğrenmelerini kontrol ederken sıklıkla Korece'ye başvurduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin, davranış yönetiminde çoğunlukla ana dillerini kullanmaları bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

İletişim bağlamında gözlem sonuçları incelendiğinde, mimiklerini, ses tonunu ve beden dilini kullanan iki öğretmenin öğrencileriyle etkili iletişim kurdukları, diğer öğretmenlerin ise çoğu zaman monoton ve düz anlatımdan öteye geçemeyen bir iletişim halinde oldukları görülmüştür. Zaman yönetimine ilişkin ise, öğretmenlerin genel anlamda konularını yetiştirme kaygısıyla sürekli ders anlatma ve zamanı verimli kullanma gayreti içinde oldukları, ancak özellikle derslerinin son bölümlerinde derslerden kopmalara engel olamadıkları ve tüm sınıfa verimli bir ders anlatamadıkları tespit edilmiştir. Sasidher, Vanaja ve Parimalavenu (2012) da çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmış, öğretmenlerin öğrencilerle iletişime dayalı pek çok sorun yaşadıklarını, etkili iletişim süreçlerini her zaman kullanamadıklarını ve etkinliklerini

plana göre uygulama ve dersi zamanında bitirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını saptamışlardır.

Öğrencileri derse motive edecek ve onların ilgisini çekecek farklı materyaller ve öğrenci seviyesine uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, öğretmen merkezli bir ders anlatım stiliyle öğrencinin pasif bırakılması ve uygulamadan uzak dilbilgisi odaklı ders işlenişi, iletişim ve zaman yönetimine ilişkin karşılaşılan sorunların sebepleri arasında gösterilebilir. İletişim ve zaman yönetiminde gözlemlerde dikkat çeken başka bir durum da sınıf hâkimiyeti ve öğrenciyle iletişimi diğerlerine göre daha zayıf olan iki öğretmenin (Ö-4, Ö-5) öz yeterliğe ilişkin ortalamasının altında görüş belirten grupta yer almasıdır. Başka bir ifadeyle, öz yeterlik düzeylerine göre ayrılan öğretmen gruplarının, sınıf yönetimi alt temasında diğer gözlem temalarına göre nispeten birbirinden daha fazla ayrıldığı görülmüştür. Bu bağlamda sınıf yönetiminin öğretmenlerin öğretim süreci öz yeterliklerinde belirleyici bir unsur olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Öğretim sürecinde öğrenci davranışlarının kontrolü öğretmenler açısından zorlu bir boyut teşkil etmektedir. Zayıf sınıf yönetimi becerileri çoğu zaman istenmeyen öğrenci davranışlarını düzeltmede zaman kaybına yol açmakta ve düşük düzeyde öğrenci katılımına neden olmaktadır. Çoğu araştırmacı (Kayıkçı, 2009; Sasidher ve diğerleri, 2012; Hattie, 2012; Merç ve Subaşı, 2015; Sieberer-Nagler, 2016) yaşanan bu problemlerin temel sebeplerini eksik öğrenci motivasyonuna, öğrenme ortamının uygun olmayışına, zaman yetersizliğine, sosyo-kültürel farklılıklara, kalabalık sınıf mevcutlarına ve iletişim sorunlarına dayandırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde beklenmedik durumlarla başa çıkmasında ve öğrenci davranışlarının kontrolünü sağlamasında sınıf yönetimi stratejilerini etkili bir biçimde uygulaması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için bir öğretmen önceliğini olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya vermelidir (Sasidher ve diğerleri, 2012). Ancak uygun öğrenme ortamı hazırlama çok geniş kapsamlı bir durumdur. Sınıfın dekorasyonu, sıraların ayarlanması, öğrencilerle konuşma ve sorunlarıyla ilgilenme, kurallar geliştirme ve bu kuralları öğrencilerle tartışma, rutinleri sıraya koyma gibi birçok olgu uygun öğrenme ortamı hazırlama ve dolayısıyla sınıf yönetimiyle doğrudan ilgilidir (Sieberer-Nagler, 2016).

Etkin sınıf yönetiminde üretken bir sınıf ortamı kadar, davranış ve akademik beklentilere yönelik etkili iletişim de çok önemlidir (Hattie, 2012). Öğrenci karakterlerini ve ihtiyaçlarını çözümlenmeye, motivasyonu sağlamaya ve sınıf kurallarını belirlemeye yönelik iletişim ve sınıf ortamının öğrenci lehine ayarlanması, istenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması açısından faydalar sağlamaktadır (Kayıkçı, 2009). Bununla birlikte zaman yönetiminin belirli bir plan dahilinde işe koşulması, etkili sınıf yönetiminin sağlanması bakımından önemli bir faktör oluşturmaktadır (Merç ve Subaşı, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için uygun öğrenme ortamları hazırlamalarının, giriş, öğretim durumları ve değerlendirme etkinliklerini önceden planlayıp, öğrencilerini sıkmadan, farklı materyal ve kaynaklara başvurarak ders zamanlarını ayarlamalarının ve öğrencilerle olumlu ve teşvik edici iletişim kanallarını her daim açık tutmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Gözlemlerde ele alınan başka bir boyutta “etkin katılım” olmuştur. Sınıf yönetimi ile de yakından ilişkili olan bu temaya yönelik öğretmenlerin genelde düz anlatım yöntemiyle dilbilgisi ağırlıklı ders işledikleri, ancak öğretim sürecinde öğrencilerin etkin katılımına ilişkin farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme, araştırmaya sevk etme ve ödül-ceza gibi uygulamalara başvurdukları görülmüştür. Ayrıca bir öğretmenin öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenciyle birebir ilgilendiği, İki öğretmenin de farklı öğrencilerle ders işleme gibi bir kaygısının olmadığı, sadece parmak kaldıran ve derse katılan öğrencilerle ders işlediği tespit edilmiştir. Ölçme aracıyla tespit edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin etkin katılımına yönelik öz yeterliklerinin diğer boyutlara göre daha düşük çıkması, bir bakıma gözlem sonuçlarıyla örtüşmüştür. Çünkü gözleme alınan çoğu öğretmenin derslerinde ilgi çekici ve farklı öğrenme duyularına hitap eden yöntemler kullanmaması ve çoğu zaman sıkıcı bir düz anlatım stiliyle sadece derse katılım gösteren birkaç kişiyle ders işlemeye çalışmaları bunun bir göstergesi sayılabilir.

Barkley (2010, akt. Garrett, 2011, s.5) öğrenci katılımının, motivasyon ve aktif öğrenme arasındaki sinerjik etkileşimden ortaya çıkan bir ürün ve süreklilik arz eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Shulman (2002, s.38) öğrenmenin öğrenci katılımıyla başladığını, daha sonra bilgi ve anlamaya dönüştüğünü, anlayan birinin de anladıklarını performanslarına yansıtıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bir konuya

motive olmaları, o konuyu anlamaları ve öğretmenin de öğrenciyi aktif kılan etkinliklerle bunu performansa dönüştürmesi öğrenci katılımı açısından oldukça önemlidir.

Öğrenci ilgisizliği etkin katılımın önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (Garrett, 2011). Bu bazen arkadaşlarla sohbet, derste uyuma, dersle alakalı olmayan materyalleri (dergi, kitap, başka derslerin kitapları vb.) okuma, bazen de alışkanlık haline gelmiş sessiz bir şekilde oturma olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kaygı da etkin katılımın önündeki engellerden biridir. Kaygı öğrencinin derse odaklanmasını engelleyebilir ve düşük performans sergilemesine neden olabilir (Sieberer-Nagler, 2016). Dolayısıyla, ders hakkında olumsuz bir yargıya ya da kaygıya kapılan öğrencinin derse katılımı düşebilmektedir.

Derse etkin katılımın göstergeleri ise sınıf tartışmalarına ve diğer etkinliklere katılma, sorulan soruları cevaplama, başkalarının yorumlarına karşılık verme, sınıfa soru getirme, ders kitaplarındaki metinleri işaretleme, verilen ödev ve görevleri yapma şeklinde sıralanabilir (Garrett, 2011). Bu davranışları ortaya çıkarmak ve öğrencilere eğlenerek öğrenebilecekleri ortamları hazırlamak öğretmenlerin asli görevleri arasındadır. Bu bağlamda, gözleme alınan öğretmenlerin etkin katılımı sağlamaya yönelik görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri söylenebilir. Çünkü iyi bir öğretim öğrencileri sadece öğrenmeye motive etmekle ya da onlara bilgi yüklemekle sağlanamaz, aynı zamanda anlamlı ve kalıcı bir öğrenme için onlara nasıl öğreneceklerinin yollarını öğretmek ve hata yapabilecekleri olumlu bir sınıf ortamı hazırlamak gerekmektedir. Çünkü hatalar öğrenmenin temel unsurlarıdır ve hata yapmaktan korkmayan öğrenciler daha fazla etkin katılım göstermektedirler (Hattie, 2012).

Leblanc'ın (1998, s.1) da belirttiği gibi, öğretmenler sınıf içerisinde bir orkestra şefi gibidirler. Bütün öğrenciler farklı yeterliklerde ve farklı enstrümanlar çalabilirler. Önemli olan, öğretmenin bu becerileri geliştirmesi ve bu enstrümanlardan ahenkli bir müzik ortaya çıkartıp hayata geçirmesidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin etkin katılımı sağlayabilmeleri için, içerisinde dönüt ve övgülerin yer aldığı, hataların ele alındığı, öğrenci kaygısının azaltıldığı, motivasyonun sağlandığı, sorgulama becerilerinin ortaya çıkarıldığı, öğrenciyi aktif kılan eğlenceli etkinliklerin yapıldığı öğrenme ortamlarını oluşturmalarının faydalı olabileceği söylenebilir.

Sınıf içi gözlemlerde son olarak, öğretmenlerin değerlendirmeye ve konuyu anlama durumlarına yönelik etkinliklerine ve kalıcılığı sağlamaya ilişkin uygulamalarına bakılmıştır. Değerlendirme ve konuyu anlama durumlarında öğretmenler genel olarak test çözme, kelime kısa sınavı, sözlü, soru-cevap değerlendirme, diyalog ve cümle oluşturma, kelime oyunu ve çeviri yaptırma uygulamalarına başvurdukları görülmüştür. Boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru-yanlış gibi etkinlikleri içeren test çözme uygulaması tüm öğretmenler tarafından en çok kullanılan etkinlik olmuştur. Bu etkinlikler yapılırken öğrencilerin farklı tip ve tarzdaki soruları çözmekten hoşlandıkları gözlenmiştir. Ancak test çözme başlığı altında yapılan soruların genel olarak bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan oluştuğu görülmüştür.

Gözlemlerde dikkat çeken başka bir husus da, değerlendirmede öğretmenlerin uygulama ağırlıklı etkinlikleri yaptırmamaları olmuştur. Sadece iki öğretmenin basit düzeyde cümle oluşturma ve diyalog etkinlikleri, bir öğretmenin de metin çevirileri yaptırdıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin bazen derslerinde sonuç etkinliklerini yapmaya zamanlarının kalmadığı dikkatten kaçmamıştır. Kimi zaman zil çalana kadar ders işleyen, kimi zaman da dersin bitimine çok az bir vakit kalana kadar konularını yetiştirmeye çalışan öğretmenler olmuştur. Bu bulgulara benzer şekilde Yeşil (2008), öğrenme ve öğretme sürecinin tamamlanması amacıyla gerçekleştirilen sonuç etkinliklerinin kimi zaman öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi algılandığını ve bu durumun dersi yetiştirme ve tüm etkinlikleri tamamlama kaygısından kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik Atik-Kara (2012) da öğretmen adaylarının en çok zorlandığı konunun ölçme değerlendirme olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin yazılı sınav sorusu, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı ve doğru-yanlış testlerini hazırlama konusunda kısmen yeterli olduklarına, ancak ölçme ve değerlendirmeye ilişkin konuların genelinde hiç bilgi sahibi olmadıklarına dair çarpıcı tespitlerde bulunmuştur.

Kalıcılığı sağlamaya yönelik ise, bir öğretmen hariç tüm öğretmenlerin ödevlendirmede bulunduğu, iki öğretmenin de konu özetlemesi yaptığı tespit edilmiştir. Sürece dayalı bir değerlendirmeden sonra doğru bilinen yanlışların düzeltilmesi ve eksik görülen yerlerin tekrarı adına yapılan konu özetlemesi etkinliğinin, özellikle kavranması zor, unutulması kolay bir ders olan İngilizce için etkili olduğu söylenebilir. Değerlendirmeye önemli tespitlerden biri de, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin

kısmen okuma ve yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde bulunmaları, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ise yok denecek kadar az etkinlik yapmaları olmuştur. Ancak, yabancı dil öğretimi dört dil becerisini kapsadığı gibi dilbilgisi, sözcük gibi alanları da içine alan çok boyutlu bir durumdur (Altmışdört, 2010). Dolayısıyla, İngilizce öğretiminde dört dil becerisine eşit oranda değinmek gerekirken, gözleme alınan öğretmenlerin bu hususu dikkate almadıkları gözlenmiştir.

Öğretmenler uygun değerlendirme stratejileri ve teknikleriyle, öğrencilerin İngilizceyi ne derece iyi öğrendiklerini göstererek onları motive edebilirler ve başarılarını arttırabilirler. Ancak, bu yabancı dil derslerinde kolay sağlanabilen bir olgu değildir. Çünkü öğrencileri okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere dört farklı boyut üzerinde değerlendirmek gerekmektedir. Bu yüzden, İngilizce derslerinde değerlendirme yaparken, sadece test ve sözlü yoklamalara başvurmak değerlendirmeyi yetersiz kılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin hangi konularda ve hangi becerilerde takıldığını, önceki derslerde neleri kaçırdıklarını ve sonraki derslerde öğrenmeyi iyileştirmek için neler yapabileceklerini ortaya çıkaran değerlendirme aşamasında, diyalog ve dinleme çalışmaları, anket, portfolyo, görüşme, gözlem gibi alternatif yöntemleri kullanmalarının (Jabbarifar, 2009) dil öğretme ve öğrenme sürecinde etkili olabileceği söylenebilir.

Sınıf gözlemlerinin yapılmasındaki temel amaç İngilizce öğretiminin sınıf içinde nasıl gerçekleştiği ve nasıl uygulamaya koyulduğunun, öğretmenlerin beyan ettiği öz yeterlik inançları açısından ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda kayda değer birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Giriş etkinliklerinde, genelde ortalamanın üstü düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ses tonu ve beden dilini etkili kullanarak farklı materyallerin de desteği ile öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin başka önemli bir husus, girdiği sınıflarda hangi üniteye ya da konuda olduklarını bilememelerinden dolayı derse hazırlıksız geldikleri düşünülen ikisi alt ikisi orta düzeydeki dört öğretmenin işleyeceği konuyu öğrencilere sorması olmuştur. Ayrıca alt düzey grupta yer alan bir öğretmen de öğrencilere ön bilgilendirme yapmadan ya da hedeften haberdar etme ile ilgili bir davranışta bulunmadan derslerini işleme yoluna gitmiştir.

Özetle, üst ve orta düzey yeterliğe sahip öğretmenlerin, ortalamanın altında yeterliğe sahip öğretmenlere göre anlatacakları konuları önceki konularla

ilişkilendirdikleri, konu tekrarına önem verdikleri, dikkat çekme ve güdülemede daha fazla uygulamaya gittikleri ve derslerde öğrencilerin konuyu anlamalarına yönelik daha fazla açıklayıcı örnekler sundukları saptanmıştır. Dolayısıyla, giriş etkinliklerinde öğretmen öz yeterliklerinin gözlem sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Ancak aynı durumun öğretim stratejilerini uygulama boyutunda yaşanmadığı görülmüştür. Çünkü tüm öğretmenlerin ders anlatış biçimi ve kullandıkları yöntem ve teknikler, tartışma ve gösterip yaptırma gibi birkaç istisnai teknik dışında birbirine yakın bulunmuş ve hedef dil İngilizceyi basit yönlendirmeler ve örneklendirmelerin dışında kullanmadıkları, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yok denecek kadar az etkinlik yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, ilkokulda görev yapan bir öğretmen haricinde, tüm öğretmenlerin dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli ders işledikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sunuş stratejisi ve buna bağlı olarak anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini sıklıkla kullanmaları ve farklı yöntemleri nadiren tercih etmeleri, gözleme alınan öğretmenlerin öğretmen merkezli bir ders yaklaşımını benimsedikleri ve dilbilgisi konularını ön planda tuttuklarına dair birtakım ipuçları verdiği söylenebilir.

Bu bulgular önceki çalışmaların sonuçlarıyla (Sato ve Kleinsasser, 1999; Chacon, 2005; Eslami ve Fatahi, 2008) da tutarlık göstermektedir. Bu duruma yönelik olarak Chacon (2005) öğretmenlerin İngilizce konuşmaya yönelik yetersizliklerinin, onları dilbilgisi odaklı ders işlemeye yönelttiğini ve gerçek yaşamla ilgili iletişim uygulamalarını engellediğini ifade etmiştir.

Her ne kadar görüşmeler sırasında öğretmenler, genel olarak iletişim becerilerini kazandırma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğine yönelik ifadeler kullanmış olsalar da, öğretmenlerin daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde, uygulamadan uzak, dilbilgisine dayalı düz anlatım yaklaşımlarının çalışmanın birinci aşamasında belirttikleri öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyleriyle (oldukça yeterli) tutarlılık göstermediği, aksine yabancı dil öğretimi için günümüzün gerektirdiği öğretim becerilerinden oldukça uzak bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikleri sınıf içi uygulamalarına yansımamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin olması gerekeni ya da öğretimdeki daha iyi uygulamaları görmediklerinden veya tecrübe etmediklerinden dolayı, kendilerini olağandan daha yeterli hissetmelerinden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin ders işleyiş biçimleri aynı zamanda sınıf yönetimi ve öğrencilerin etkin katılımlarını da olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkili iletişim, motivasyonu sağlama ve aktif öğrenme ortamları oluşturma hususlarında zorluklarla karşılaşmışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin genel anlamda konularını yetiştirme kaygısıyla sürekli ders anlatma gayreti içinde oldukları ve zamanlarını verimli kullanmaya çalıştıkları, ancak özellikle derslerinin son çeyreklerinde derslerden kopmalara engel olamadıkları ve tüm sınıfa verimli bir ders anlatamadıkları gözlenmiştir. Bu duruma neden olan temel etkenleri diğer gözlem bölümlerinin sonuçlarından görebilmekteyiz. Çünkü öğrencilerin ilgisini çekecek, gerçek yaşama ilişkin araç-gereçlerin ve öğrenci seviyesine göre farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı, öğretmen merkezli bir ders anlatım stiliyle öğrencinin aktif kılınmadığı, dilbilgisi odaklı ve uygulamaya dönük olmayan her derste böyle durumlarla karşılaşmak muhtemel bir sonuçtur. Ancak, beden dilini ve ses tonunu etkili kullanan ve öğrencilerle iletişimi iyi olan ortalamanın üstünde öz yeterliğe sahip iki öğretmenin sınıf yönetiminde ön plana çıktığı gözlenmiştir. Aksine, sınıf hâkimiyeti ve öğrenciyle iletişimi diğerlerine göre daha zayıf olan iki öğretmenin de ortalamanın altında öz yeterliğe sahip grupta yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınıf yönetiminin, öğretmenlerin öğretim süreci öz yeterliklerinde belirleyici bir unsur olma özelliği taşıdığı ve öz yeterlik algılarının gözlem sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının gözlem sonuçlarıyla kısmen tutarlılık gösteren başka bir boyut da etkin katılım olmuştur. Kısmen ifadesinin kullanılmasındaki neden, öğretmenlerin görüşmeler sırasında etkin katılıma yönelik beyanlarıdır. Çünkü ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin en düşük öz yeterlikleri etkin katılım boyutunda oluşmuştur, ancak ikili görüşmelerde öğretmenlerin etkin katılıma yönelik çok farklı etkinlikler yaptıkları ve kendilerini bu konuda yeterli hissettikleri sonucu çıkmaktadır. Fakat gözlemler öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri kadar etkinliğe gitmediklerini ve öğrencileri uygulamaya dönük aktif kılmaya çalışmadıklarını göstermiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin etkin katılıma yönelik gözlem sonuçları görüşmelerde elde edilen bulgularla örtüşmezken, ölçek sonuçlarıyla tutarlılık göstermiştir.

Değerlendirme alt temasında öğretmenlerin genel olarak test çözme ve soru-cevap gibi benzer teknikleri kullandıkları, dört dil becerisine eşit düzeyde

değinemedikleri görülmüştür. Ancak değerlendirmede, üst düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin diğerlerinden farklı olarak cümle kurdurma, diyalog oluşturma ve metin çevirisi yaptırma gibi uygulamaya dönük etkinliklere başvurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca, yine üst düzey grupta yer alan iki öğretmen sonuç etkinliklerinde diğer öğretmenlerden farklı olarak konu özetlemesi yaptırmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen öz yeterliklerinin değerlendirme alt temasının bazı başlıklarının gözlem sonuçlarıyla tutarlı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak özetlendiğinde, öğretmenler öz yeterliklerini giriş etkinliklerinde ve sınıf yönetimindeki uygulamalara yansıtılabildikleri, ancak aynı tutarlığın öğretim stratejilerinde yaşanmadığı, etkin katılım ve değerlendirme alt temalarında ise öğretmen öz yeterliklerinin gözlem sonuçlarıyla kısmen tutarlık gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmada yer alan alt amaçlar doğrultusunda çalışmadan elde edilen sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri

İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik düzeylerinin ölçeğin genelinde ve ölçeğin alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında oldukça yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Boyutlar arasında en düşük ortalamanın öğrenci katılımını sağlama, en yüksek ortalamanın ise öğretim stratejilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdem yılına, eğitim düzeylerine, mezun olunan fakülte türüne, görev yaptıkları okul ve kademe türüne ve alana yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlar sırasıyla şöyledir:

- a) Araştırmadaki öğretmenlerin cinsiyetleri açısından öz yeterliklerinde, ölçeğin genelinde ve öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, öğretim stratejileri öz yeterliği alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında, bu alt boyutta da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Araştırmadaki öğretmenlerin yaşlarına göre, sınıf yönetimi alt boyutu hariç, öğretmen öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak ölçeğin genel sıra ortalamalarına ve sınıf yönetimi alt boyutuna bakıldığında, yaş yükseldikçe öğretmenlerdeki öz yeterliğin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- c) Mesleki kıdeme ilişkin, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz yeterliklerinin arttığı ve sınıf yönetimi alt boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
- d) Eğitim düzeyine ilişkin, lisansüstü mezuniyeti bulunan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.
- e) Mezun olunan fakülte türüne göre, sınıf yönetimi alt boyutunda, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu değişkene ilişkin ayrıca, öğretim stratejilerinde en yüksek ortalamanın Eğitim Fakültesi mezunlarına, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına ait olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- f) Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre, devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda özel okulda çalışanlara göre daha yüksek bulunmuştur.
- g) Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi türüne göre, sınıf yönetimi alt boyutunda İlkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, diğer boyutlarda anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- h) Hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin, öğretim stratejileri alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmesi de, İngilizce öğretimi alanına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Uygulamalarına ve Öz Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar, oluşturulan temalar sırasıyla verilmiştir:

- a) Öğretim sürecini planlama ve hazırlık hususuna ilişkin, öğretmenlerin genel olarak öğrenci seviyesine ve ders içeriğine bakarak hazırlık yaptıkları, bunu sırasıyla öğrencilerin ilgi alanları, ders planı, hedef kazanımlar ve geçmiş konuları incelemenin takip ettiği, ancak derse ısındırma ve ders dışı etkinliklere yönelik bir çalışmalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Derse katılımlara yönelik yapılan etkinliklere ilişkin, görüşlerin derse karşı olumlu tutum geliştirme ve etkinlik eksenli toplandığı, olumlu tutum geliştirmeye yönelik derse motive etme, ödüllendirme, sorumluluk verme ve övgü; etkinliklere ilişkin ise, eğitsel oyun, grup çalışması, Etkileşimli tahta uygulamaları, drama, soru-cevap, şarkı, bilmece sorma, paragraf yazdırma ve farklı materyaller kullanma şeklinde görüşlerin belirtildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
- c) Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin genel olarak derste yaşanan kesinti ve engellemelere karşı yapılan müdahaleler ve ders dinlemeye müsait bir ortam yaratma yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi için, ceza, sınıf kuralları oluşturma, sözlü uyarı, idareye bildirme, yer değişikliği yapma, görmezden gelme, göz teması kurma, öğrenciyi aktif kılma, farklı yöntem ve teknikler kullanma gibi farklı metotlar kullandıkları tespit edilmiştir.
- d) Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin, en çok görüşün araç gereçler alt temasında yer alan etkileşimli tahtada etkinlikler olduğu, bunu sırasıyla çalışma kâğıtları, resim, poster ve slayt sunumlarının izlediği tespit edilmiştir. Yöntem ve tekniklere ilişkin en çok belirtilen diğer görüşlerin ise dilbilgisine, çeviriye ve iletişimsel yöntemlere yönelik olduğu, bunları sırasıyla grup çalışmaları, soru cevap, drama, eğitsel oyunlar, test çözdürme, eklektik metot, beyin fırtınası, hikâye anlatma, paragraf yazdırma ve şarkı dinletmenin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.
- e) Öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik en çok ifade ettikleri görüşlerin soru cevap, yazılı, deneme-test ve kısa sınav tekniklerine geldiği, diğerlerine göre daha az belirtilen etkinliklerin ise, ödevlendirme, konuşmaya yönelik etkinlikler, tekrar çalışmaları, örnek

olay, kelime oyunu, çalışma kağıdı, proje ve telaffuz çalışması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- f) Öğretim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin, öğretmenler sınıfların kalabalık oluşu, öğretim programlarının yoğunluğu, öğrenci, idareci ve veli ilgisizliği, dilbilgisi odaklı öğretim, ders kitaplarının araç-gereçlerin ve ders saatlerinin yetersizliği, okulun fiziki şartları ve kendi zümreleri ya da meslektaşlarıyla iletişim eksiklikleri gibi konularda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- g) Öğretmenlerin kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri yönere ilişkin, çoğunlukta olan görüşlerin iletişimsel becerileri geliştirme (konuşma, dinleme ve telaffuz) ve uygulama yaptırmaya (drama, eğitsel oyun ve gerçek yaşamla ilişkili materyal kullanma) yönelik geldiği sonucuna ulaşılmıştır.
- h) Öz yeterliklerinin artırılması ve mesleki gelişime yönelik önerilere ilişkin, hizmet içi eğitimlere katılma, yurt içi ve yurt dışı konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma, dinleme ve konuşma derslerinin programda yer alması, alandaki yenilikleri ve güncel makaleleri takip etme ve çevrimiçi paylaşım grupları oluşturma şeklinde görüşler bulunmaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarındaki Yansımaları

Sınıf içi gözlemlere ilişkin sonuçlar giriş, öğretim durumları ve değerlendirme uygulamaları olmak üzere üç ayrı tema altında incelenmiştir.

- a) Giriş etkinliklerinde öğretmenlerin dikkat çekme, hedeften haberdar etme ve ön bilgileri hatırlatma ve güdüleme uygulamaları gözleme alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin tümünün derse dikkat çekmede sözlü uyarı yaptıkları, bazılarının masa ve tahta gibi nesnelere vurarak uyarıcı sesler çıkardıkları, öğretmenlerin genelinin selamlaşarak derse başladıkları, bazı öğretmenlerin ise selamlaşmayı es geçtikleri ve beş öğretmenin de teknolojik araçlar ya da poster gibi görsel uyarıcılar kullandıkları tespit edilmiştir.

Hedeften haberdar etme ve ön bilgileri hatırlatma temasına ilişkin, öğretmenlerin genelinin işlenecek konuyu doğrudan söyleyerek öğrencileri bilgilendirmeye çalıştığı ve üniteye ait bilinmeyen kelimeleri tahtaya yazdığı, geçmiş konuların tekrarını yaparak konuya giriş yaptığı, açıklayıcı örnekler vererek öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerine ilişkin örnek durumları düzenlediği ve bazı öğretmenlerin işleyecekleri konuyu öğrencilere sordukları belirlenmiştir. Ayrıca bir öğretmenin de öğrencilere ön bilgilendirme yapmadan ya da hedeften haberdar etme ile ilgili bir davranışta bulunmadan derslerini işlediği görülmüştür.

Güdülemeye yönelik olarak ise, beş öğretmenin pekiştiriciler ve dört öğretmenin merak uyandırıcı sorular kullandığı, üç öğretmenin öğrencilerini sınavlara odaklandığı, ikişer öğretmenin konuyu günlük hayatla ilişkilendirdiği ve artı eksi listesi tuttuğu, bir öğretmenin de ödüllendirmede bulunduğu tespit edilmiştir.

- b) Öğretim süreci uygulamalarında öğretmenin ders anlatış biçimi, kullandığı yöntem ve teknikler ve araç-gereçler, sınıf yönetimi ve öğrencilerin etkin katılımına yönelik uygulamalar incelenmiştir. Öğretmenlerin ders anlatış biçimlerine yönelik sonuçlara bakıldığında, genel olarak doğrudan bilgi ya da evet-hayır cevabı içeren kapalı uçlu sorular kullandıkları, örnekler vererek konu ile ilgili açıklamalarda buldukları, bazı öğretmenlerin dönüt düzeltme yaptıkları, olumlu pekiştiriciler kullandıkları ve yoruma dayalı açık uçlu sorulara yer verdikleri belirlenmiştir.

Buna ek olarak, tüm öğretmenlerin sunuş stratejisi ve buna bağlı olarak anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullandıkları, öğretmenleri genelinin açıklayıcı örneklerle birlikte buluş stratejisini ve problem çözme yöntemini, bazılarının da ikili çalışma tekniğini, gösterip yaptırma ve kelime oyunu etkinliklerini, tartışma yöntemini ve broşür, davetiye hazırlama gibi proje etkinliklerini uyguladıkları gözlenmiştir.

Gözlemlerde dikkat çeken önemli bir sonuç da, ilkokulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni dışında, farklı yeterlik düzeylerindeki tüm öğretmenlerin dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli düz anlatım yöntemiyle ders işlemeleri, İngilizceyi basit direktiflerin ve örneklendirmelerin dışında kullanmamaları, dinleme ve konuşma

becerilerine yönelik çok az etkinlikte bulunmaları ve öğretmenlerin genelinin kazanımları bilgi ve kavrama düzeyinde vermeleri olmuştur.

Öğretmenlerin kullandıkları araç-gereçlere ilişkin gözlem sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin genelinin etkileşimli tahta, beyaz tahta, ders kitapları, kaynak kitaplar ve çalışma kâğıtları kullandığı, iki öğretmenin de broşür kodu altında davetiye, karton üstüne resim ve poster gibi görsel materyaller kullandığı tespit edilmiştir.

Sınıf yönetimine ilişkin gözlemlerde, genel olarak sözlü uyarı, sınıf kuralı koyma, masa ya da tahtaya vurma, ses tonu ve beden dilini kullanma, görmezden gelme, görevlendirme, öğrencinin yerini değiştirme, tehdit ve cezalandırma gibi yöntemlere başvurulduğu gözlenmiştir. Sınıf yönetiminde iletişim bağlamında gözlem sonuçları incelendiğinde, mimiklerini, ses tonunu ve beden dilini kullanan iki öğretmenin öğrencileriyle etkili iletişim kurdukları, diğer öğretmenlerin ise çoğu zaman monoton ve düz anlatımdan öteye geçemeyen bir iletişim halinde oldukları tespit edilmiştir. Zaman yönetimine ilişkin ise, öğretmenlerin genel anlamda konularını yetiştirme kaygısıyla sürekli ders anlatma ve zamanı verimli kullanma gayreti içinde oldukları, ancak özellikle derslerinin son bölümlerinde derslerden kopmalara engel olamadıkları ve tüm sınıfa verimli bir ders anlatamadıkları tespit edilmiştir. Etkin katılıma yönelik ise, öğretmenlerin farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme, araştırmaya sevk etme ve ödül-ceza gibi uygulamalara başvurdukları, ancak genelde düz anlatım yöntemiyle dilbilgisi ağırlıklı ders işledikleri gözlenmiştir.

- c) Değerlendirmeye yönelik, öğretmenlerin genel olarak test çözme, kelime kısa sınavı, sözlü soru-cevap değerlendirme, diyalog oluşturma, cümle kurdurma, kelime oyunu ve çeviri yaptırma uygulamalarına başvurdukları, ancak dört dil becerisine eşit olarak değinmedikleri, dinleme ve konuşmaya yönelik değerlendirme etkinliklerini yok denecek kadar az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcılığı sağlamaya yönelik ise, bir öğretmen hariç tüm öğretmenlerin ödevlendirmede bulunduğu, iki öğretmenin de konu özetlemesi yaptıkları tespit edilmiştir.

Sonuçlar özetlendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterliklerinin tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç neticesinde, öğretmen öz yeterlik ölçeğinde bulunan “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” alt boyutlarına yönelik oluşturulan açık uçlu sorularla öğretmen görüşleri alınmış ve yine bu alt boyutlar çerçevesinde öğretmenlerin sınıf ortamındaki giriş etkinlikleri, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, etkin katılım ve değerlendirme uygulamaları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, genel olarak öğrenci seviyesine ve ders içeriğine bakarak derse hazırlık yaptıkları, ancak derse ısındırma etkinliklerine yönelik bir çalışmalarının olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum giriş etkinliklerine ilişkin gözlemlere, üst ve orta düzey yeterliğe sahip öğretmenlerin, ortalamanın altında düzeyinde yeterliğe sahip öğretmenlere göre dikkat çekme ve güdülemede daha fazla uygulamaya gitmeleri ve öğrencilerin konuyu anlamalarına yönelik daha fazla açıklayıcı örnekler sunmaları şeklinde yansımıştır. Dolayısıyla, giriş etkinlikleride öğretmen öz yeterliklerinin nitel sonuçlarla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Ancak aynı durumun öğretim stratejilerini uygulama boyutunda olmadığı saptanmıştır. Çünkü ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alan öğretim stratejileri iken, tüm öğretmenlerin ders anlatış biçimi ve kullandıkları yöntem ve teknikler, tartışma ve gösterip yaptırma gibi birkaç istisnai teknik dışında birbirine yakın bulunmuş ve hedef dil İngilizceyi basit yönlendirmeler ve örneklendirmelerin dışında kullanmadıkları, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yok denecek kadar az etkinlik yaptıkları görülmüştür. Her ne kadar görüşmeler sırasında öğretmenler, genel olarak iletişim becerilerini kazandırma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğine yönelik ifadeler kullanmış olsalar da, öğretmenlerin daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde, uygulamadan uzak, dilbilgisine dayalı düz anlatım yaklaşımlarının çalışmanın birinci aşamasında belirttikleri öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyleriyle (oldukça yeterli) tutarlılık göstermediği, aksine yabancı dil öğretimi için günümüzün gerektirdiği öğretim becerilerinden oldukça uzak bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikleri sınıf içi uygulamalarına yansımamıştır.

Sınıf yönetimine yönelik sonuçlar özetlendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkili iletişim, motivasyonu sağlama ve aktif öğrenme ortamları oluşturma hususlarında zorluklarla karşılaşmışlardır. Ancak, beden dilini ve ses tonunu etkili kullanan ve öğrencilerle iletişimi iyi olan ortalamanın üstünde öz yeterliğe sahip iki öğretmenin sınıf yönetiminde ön plana çıktığı gözlenmiştir. Aksine, sınıf hâkimiyeti ve öğrenciyle iletişimi diğerlerine göre daha zayıf olan iki öğretmenin de ortalamanın altında öz yeterliğe sahip grupta yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınıf yönetiminin, öğretmenlerin öğretim süreci öz yeterliklerinde belirleyici bir unsur olma özelliği taşıdığı ve öz yeterlik algılarının gözlem sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin en düşük öz yeterlikleri etkin katılım boyutunda oluşmuştur, ancak ikili görüşmelerde öğretmenlerin etkin katılıma yönelik çok farklı etkinlikler yaptıkları ve kendilerini bu konuda yeterli hissettikleri sonucu çıkmaktadır. Fakat gözlemler öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri kadar etkinliğe gitmediklerini ve öğrencileri uygulamaya dönük aktif kılmaya çalışmadıklarını göstermiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin etkin katılıma yönelik gözlem sonuçları görüşmelerde elde edilen bulgularla örtüşmezken, ölçek sonuçlarıyla tutarlılık göstermiştir.

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinde ayrı bir alt boyut olarak ele alınmasa da, ölçekte bulunan 10, 11 ve 18. sorularda öğretmenlerin değerlendirme ögesine yönelik öz yeterlik algıları sorulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin kendilerini “oldukça yeterli” düzeyde algıladıklarını göstermiştir. Bu durum nitel veri toplama araçlarıyla incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak test çözme ve soru-cevap gibi benzer teknikleri kullandıkları ve dört dil becerisine eşit düzeyde değinmedikleri tespit edilmiştir. Ancak değerlendirmede, üst düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin diğerlerinden farklı olarak cümle kurdurma, diyalog oluşturma ve metin çevirisi yaptırma gibi uygulamaya dönük etkinliklere başvurdukları gözlenmiştir. Ayrıca, yine üst düzey grupta yer alan iki öğretmen sonuç etkinliklerinde diğer öğretmenlerden farklı olarak konu özetlemesi yaptırmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen öz yeterliklerinin değerlendirme alt temasının bazı başlıklarındaki gözlem sonuçlarıyla tutarlı olduğu, ancak genel olarak ölçek sonuçlarının değerlendirme uygulamalarına yansımadağı saptanmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak bazı öneriler geliştirilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin genel olarak dilbilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli düz anlatım şeklinde ders işledikleri ve İngilizceyi basit direktiflerin ve örneklendirmelerin dışında pek kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerine çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
2. Araştırmada, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çok az etkinlikte buldukları ve genel olarak kazanımları bilgi ve kavrama düzeyinde verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlere mevcut programdaki becerilere yönelik farkındalık kazandırılması sağlanabilir ve iletişimsel beceri ve uygulamaya yönelik etkinlik alanlarında öğretmen yeterliklerinin artırılmasına ilişkin üniversitelerle işbirliğine gidilerek sertifika programları tertip edilebilir. Ayrıca, İngilizce öğretmeni olmaya aday kişilerin bu becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemeye yönelik programlar ve politikalar geliştirebilir ve atamalarda bir kriter olarak ortaya konabilir.
3. İngilizce öğretim programlarında dinleme ve konuşmaya yönelik uygulamalı etkinliklerin daha fazla yer alması ve bu etkinliklerin öğretim sürecinde değerlendirilmesine yönelik ölçütlerinin oluşturulması sağlanabilir.
4. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz buldukları, bu nedenle kaynak kitaplara başvurdukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, İngilizce ders kitapları öğretmenlerin işini kolaylaştıracak şekilde zengin etkinlik içerikli, dört dil becerisini eşit şekilde geliştirmeye ve öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya yönelik düzenlenebilir.
5. Araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları öz yeterliklerin öğretim stratejileri gibi bazı boyutlarda sınıf içi uygulamalarına yansımadağı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki daha iyi uygulamaları görmeleri veya tecrübe etmeleri adına, zümre öğretmenleri ve idarecilerin de katılımı ile iyi öğretmenlik uygulamalarının ele alındığı hizmet içi eğitim

faaliyetlerinin düzenlenmesi, yüz yüze ya da çevrimiçi paylaşım gruplarının oluşturulması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Literatürde İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adayları bağlamında öz yeterliklerin ölçülmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, yabancı dil öğretmenlerinin dört dil becerisine yönelik öz yeterliklerini ölçen çalışmalara sık rastlanmamaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri öğretimi öz yeterliklerini ölçen araçların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinden karma yöntem çerçevesinde veri toplanmış ve öğretmenlerin algıladıkları ile uygulamaya koydukları öğretim süreci öz yeterlikleri incelenmiştir. İleriki çalışmalarda, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin hangi faktörlerden etkilendiğine ya da birkaç faktör arasında hangisinin öğretmen öz yeterliği üzerinde etkili olduğuna dair boylamsal, deneysel veya nitel çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlikleri ile uygulamaya koydukları yeterlikler arasında farklar olduğu tespit edilmiştir. Algılanan öz yeterlikler ile gerçekteki yeterliklerin ortaya koyulduğu ve bu farkların neden kaynaklandığına dair çözüm üreten araştırmalar çalışılmaya değer niteliktedir.
4. Bu çalışmada sınırlı bir bölgede ve sınırlı bir sayıda İngilizce öğretmenine ulaşılabilmektedir. İleriki çalışmalarda geniş ve farklı örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.
5. İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterliklerinin yıllar içerisindeki değişimlerini farklı boyutlarla birlikte ele alan sürece dayalı boylamsal çalışmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2011). Öğrenme kuramları. S. Fer (Editör). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (s. 17-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(195), 100-117.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Atik-Kara, D. (2012). *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 9(5), 17-28.
- Baleghizadeh, S. ve Javidanmehr, Z. (2014). Exploring EFL teachers' reflectivity and their sense of self-efficacy. *International Journal of Educational Educational Research*, 5(3), 19-38.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: an Angetic. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1(2), 164-180.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Baş, G. (2010). *Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kısımlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bayraktaroğlu, S. (2012, 12-13 Kasım). *Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz? Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı'nda sunuldu, Ankara.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bergil, A. S. ve Sarıçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2): 255-266.
- Broughter, G. (1978). *Teaching English as a foreign language*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Butt, M. N., Khan, H. ve Jehan, S. (2012). Impact of English Teachers' Self-Efficacy Beliefs on Students' Performance. *World Applied Science Journal*, 20(7), 1031-1035.
- Bümen, N. T. (2009, 1-3 Ekim). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlilik inançlarının incelenmesi: İzmir ili örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, İzmir.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükavuz O. ve İnal, S. (2008). A descriptive study of Turkish EFL teachers. *Asian EFL Journal*, 10(3), 215-234.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 257-272.
- Cimermanová, I. (2017). English language pre-service and in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards integration of students with learning difficulties. *Journal of Language and Cultural Education, 5*(1), 20-38.
- Coladarci, T. ve Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research, 90*, 230-239.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L., (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. baskısından çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya (Editör). *Eğitim psikolojisi*. (s. 409-438). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.
- Çetin, Ş. (2012). Eğitimde ortak temel yeterlikler, sınıf içi normlar ve söylem. *EKEV Akademi Dergisi, 50*, 229-238.

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco, Jossey-Bass, CA.
- Dede, Y. ve Demir, S. B. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(150), 96-111.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B. ve McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689–708.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kimya Anabilim Dalı, Konya.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi, (Ağrı ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dolgun, H. (2016). *İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algı profili*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya.
- Döş, B. ve Özdemir Doğan, G. (2016). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2488-2503.
- Dursun, F. (2013). *Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

- Dursun, F., Bektaş Bedir, S. ve Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim* 216, 135-163.
- EF EPI, (2017). 2017 İngilizce Yeterlik Endeksi. <https://www.ef.com.tr/epi> adresinden 14.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). Yabancı dil öğretmenleri için hizmet içi eğitim uygulamaları ve Fransa örneği. *A. Ü Sosyal Bilimler Dergisi*. (2), 89-100.
- Esen, G. (2012). *English language teachers' general and professional sense of self-efficacy: Mersin profile*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Eslami, ZR. ve Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of Nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJH*, 11(4): 1-19.
- Everling, K. M. (2013). Professional development and self-efficacy of Texas educators and the teaching of English language learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(19), 1-8.
- Fackler, S. ve Malmberg, L-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education* 56, 185-195.
- Garrett, C. (2011). Defining, detecting, and promoting student engagement in college learning environments. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 5(2), 1-12.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin

değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

Genç, G., Kuluşaklı, E. ve Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2). 53-68.

Ghasemboland, F. ve Hashim, F. B. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 103, 890 – 899.

Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Gkolia, A. Dimitrios, B. ve Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self efficacy: a review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.

Gömlüksiz, M. N. (1999). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi sorunlar ve çözüm önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1),79-100.

Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi Elazığ Özel Bilgem ilköğretim okulu örneği. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14,179-195.

Guskey T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.

Gültekin, M. (2011). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral (Editör) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (s. 101-119). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.

- Harding, N. (2016). Improving elementary school teacher' self-efficacy towards teaching science. *Social Science Review*, 2(1), 1-13.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 172-180.
- Haznedar, B. (2009, 1-3 Mayıs). *Türkiye'de yabancı dil eğitimine ilişkin değerlendirmeler: İlköğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Çanakkale.
- Heaton, M. (2013). An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 5038.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education* 17, 819–836.
- Huyen, N. T. T. ve Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4), 90-105.
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitime yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-233.
- Jabbarifar, T. (2009). The Importance of Classroom Assessment and Evaluation In Educational System. *2nd International Conference of Teaching and Learning*, 1–9. INTI University College, Malezya.
- Jun, Z. Y. (2000). Warm-up exercises in listening classes. *The Internet TESL Journal*, 6(10). <http://iteslj.org/Techniques/Zhang-ListeningWarm-up.html>.
- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı, İzmir.

- Kalkan, M. (2008). *Sosyal öğrenme kuramı*. Y. Özbay ve S. Özkan (Editör). *Eğitim psikolojisi*. (s. 290-313). (Yenilenmiş 7. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-77.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-9.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Köse, A. İ. (2007). *Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köyalan, A. (2004). *İngilizce okutmanlarının öğretme yeterlikleri ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2),137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küleççi, G. (2011). A study on pre-service English teachers' self-efficacy beliefs depending on some variables. *International Çevrimiçi Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Leblanc, R. (1998). Good teaching: The top ten requirements. *The teaching professor*, 12(6), 1-7.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. Unpublished doctorate thesis. Ohio State University Department of Philosophy, Ohio.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education a users' guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mazlum, F. Cheraghi, F. Dasta, M. (2015). English teachers' self-efficacy beliefs and students learning approaches: the role of classroom structure perception. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 305-328.
- MEB, (2006). TEDP Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden 11.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2008). Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html> adresinden 11.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 30.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B. ve Çelik, Ş. N. (2015). Student teachers' and university students planning to be teachers sense of self efficacy beliefs towards English, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.

- Merç, A. (2015). Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre-service EFL teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Merç, A. ve Subaşı, G. (2015). Classroom management problems and coping strategies of Turkish student EFL teachers. *Turkish Çevrimiçi Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 39-71.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco. John Wiley&Sons.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28-35.
- Nugroho, H. A. (2017). Pre-service EFL teachers' self-efficacy, their English proficiency and their preparedness for teaching practicum program. *Premise: Journal of English Education*, 6(2), 1-11.
- O'Neill, S. and Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers' sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535-545.
- OECD (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf>.
- Özdemir, S. M., (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 277-306.

- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2), 4928–4932.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 533-578.
- Pajares, M. F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. Adresinden 30.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Phan, N. T. T. ve Locke, T. (2016). Vietnamese teachers' self-efficacy in teaching English as a foreign language: Does culture matter?. *English Teaching: Practice & Critique*, 15(1), 105-128.
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A. Ş. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. ve Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156.
- Saiti, A. ve Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Education*, 29(4), 455-470.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244- 260.

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B., (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Sasidher, K., Vanaja, S. ve Parimalavenu, V. (2012). Effective strategies for classroom management in ELT. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 1(3), 421-428.
- Sato, K. ve Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative language teaching (CLT): practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83, 494-517.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına genel kültür kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim*, 15(157), 28-33.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.

- Sönmez, S. (2003). Türkiye’de öğretmen yetiştirme’nin kısa tarihçesi ve yeniden yapılanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 280-290.
- Stadjkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-75.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik*. Ankara, Seçkin Matbaası.
- Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods (Editorial). *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- Taşgın ve Sönmez (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (3), 80-90.
- Tatlı-Dalioğlu, S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Thompson, G. (2016). *Japanese high school English teachers’ self-efficacy beliefs about teaching English*. School of Cultural and Professional Learning Faculty of Education, Queensland University of Technology, Queensland.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.

- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M. ve McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algularının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 22, 173-194.

- Woolfolk Hoy, A. E. (2000). Changes in teacher self-efficacy during early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. *Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning*, April 28, 2000.
- Woolfolk Hoy, A. ve Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wulanjani, A. N. (2016). The use of vocabulary-games in improving children's vocabulary in English language learning. *Transformatika*, 12(1), 76-83.
- Yaman, Ş., İnandı, Y. ve Esen, G. (2013). Bir yordama çalışması: İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki özyeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 335-346.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yeşil, R. (2008). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme ilkelerini uygulama yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 637-652.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Köseoglu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yılmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality*, 39(1), 91-100. doi:10.2224/sbp.2011.39.1.91
- Zehir Topkaya, E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values perceptions of and teacher self efficacy perceptions: A case of pre service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 32.

EKLER**Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.5499173

20.04.2017

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/04/2017 tarih ve 56314351-044.E.5857 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN'un, yaptığı Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 149952002 numaralı doktora öğrencisi Emin Tamer YENEN'in, "İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi" konulu tezinin anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkezdeki tüm okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 20/04/2017 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu tez anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkezdeki tüm okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idarelerinin izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **24 Nisan 2017 - 12 Mayıs 2017** tarihleri arasında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
20.04.2017
M. Zeki ULUFER
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza
Aşıl İle Aynıdır.
...../...../20.....
25 Nisan 2017
Mustafa GÜNGÖR
M.H.K.İ.

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e516-1bfe-3e72-803a-e3f7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.5688921
Konu : Anket Uygulama İzni

25.04.2017

GAZİOSMAPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
TOKAT

İlgi : a) 11/04/2017 tarih ve 56314351-044.E.5857 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 20/04/2017 tarih ve 79137285-604.01.01-E.5499173 sayılı onayı.

Danışmanlığını Yrd. Doç Dr. Fevzi DURSUN'un yaptığı, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 149952002 numaralı doktora öğrencisi Emin Tamer YENEN'in, "İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlilikleri ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi" konulu tezinin anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışması için izin isteği ilgi(a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı merkezde bulunan tüm okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi(b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ahmet BAĞLITAŞ
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket (4 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

25 Nisan 2017

MUSTAFA GÜNGÖR
V.H.K.İ.

Akpınar M. Kolordu C. NO:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmec@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet AKARSU-V.H.K.İ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06d6-aad7-3f75-89a2-6d4f kodu ile tevit edilebilir.

Ek 2. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek izni Yesim Capa 2017-01-25 11:34 3 KB

Seç Diziimler Postalar: 1 - 40 , Toplam: 40

Re: Ölçek izni
Gönderen Yesim Capa Tarih 2017-01-25 11:34

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Yeşim Çapa Aydın

Sent from my iPhone

On 25 Jan 2017, at 11:05, emintameryenen@nevsehir.edu.tr wrote:

Hocam, merhaba. Ben Emin Tamer YENEN. Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Araştırma Görevlisiyim. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi EPÖ alanında doktora yapıyorum. Tez çalışmam için Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)adlı ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Arş. Gör. Emin Tamer YENEN

Ek 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarını ortaya koymaktır. Ölçekte bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir. Lütfen kişisel bilgi formunda yer alan sorulara ve ölçekteki her maddenin karşısında yer alan kutucuklardan sizi ifade ettiğini düşündüğünüz birine çarpı (X) işareti koyunuz ve ilgili yerlere istenilen bilgileri açıkça yazınız. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. **İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.**

Arş. Gör. Emin Tamer YENEN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

I. BÖLÜM-Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	Kadın () Erkek ()
Yaş	20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46 ve üzeri ()
Mesleki kıdem (yıl)	1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 ve üzeri ()
Eğitim düzeyi	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim Fak. () Fen-Edeb. () Diğer () Lütfen diğer türdeki fakülteyi belirtiniz:.....
Görev yaptığı okul türü	Özel okul() Devlet Okulu () İlkokul() Ortaokul() Lise() Görev yaptığınız okulun adı:.....
Alanınıza yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet ()Hayır () Aldığınız hizmet içi eğitimin konusunu ve süresini yazar mısınız?

M. No.	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Maddeleri									
		Yetersiz	Çok Az	Yeterli	Biraz	Yeterli	Oldukça	Yeterli	Çok	Yeterli
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek 4. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen kişi:.....Görüşme tarihi:.....

Değerli meslektaşım;

Bu form, Gaziosmanpaşa Üniversitesinde hazırlanmakta olan doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır.

Sorulara içtenlikle ve detaylı cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından önemlidir. Formlardan elde edilen bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır. Bu yüzden adınızın ve soyadınızın hiçbir yerde kullanılmayacağını belirtmek isterim. **İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.**

**Arş. Gör. Emin Tamer YENEN
Dr. Öğr. Üyesi Fevzi DURSUN**

Görüşme Soruları

- S.1. Öğretim sürecini planlama ve hazırlık aşamasında nelere dikkat edersiniz?
- S.2. Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin derse katılımları konusunda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
- S.3. Öğretim sürecinde sınıf yönetimini etkili kılmak için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
- S.4. Öğrencilerin İngilizceyi etkili olarak öğrenmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanıyorsunuz?
- S.5. Öğretim sürecini değerlendirme aşamasında ne tür etkinlik ve uygulamalar yapıyorsunuz?
- S.6. Sizce İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde başarılı ve etkili olmalarını olumsuz olarak neler nasıl etkilemektedir?
- S. 7. Bir İngilizce öğretmeni olarak öğretim sürecinde etkili olmak adına kendinizde geliştirilebileceğinizi düşündüğünüz boyutlar nelerdir?
- S.8. İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterliklerini artırılması ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için neler önerebilirsiniz? (Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi konusunda)

Ek 5. Gözlem Formu

DERS DEĞERLENDİRME GÖZLEM FORMU	
Uygulama Yapılan Sınıf:	Gözlemci:.....
Tarih:.....	Gözlem süresi:.....Saat:.....
<p>Sınıf ortama ilişkin bilgiler: (Sıra düzeni, sınıf içindeki resim, Etkileşimli tahta, duvar rengi, pencere gibi fiziksel öğeler),</p> <p>Sosyal ortama ilişkin bilgiler: (öğrenci sayısı, öğrencilerin ve öğretmenin çeşitli özellikleri)</p>	
Ders aşamasında gerçekleştirilen faaliyetlerin özeti ve araştırma soruları	
<p>1. GİRİŞ (Öğretmen derse nasıl giriş yapmaktadır? (Derse nasıl dikkat çektiği, öğrencileri nasıl motive ettiği yazılacaktır.)</p>	
<p>2. ÖĞRETİM SÜRECİ</p> <p>2.1 Öğretmenin yöntem ve teknikleri işe vuruşu nasıldır? Ne tür farklı yöntem ve teknikler kullanıyor?</p> <p>2.3 Öğretmenin kullandığı araç-gereçler nelerdir? Teknolojiyi kullanma durumu nasıldır?</p> <p>2.4 Öğretmen sınıf düzenini nasıl sağlıyor? Derste yaşanan kesinti ve egellemelere karşı nasıl önlemler alıyor</p> <p>2.5 Öğretmen öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik neler yapmaktadır? (Öğrenci aktif konumda mı?)</p>	
<p>3. BİTİŞ/DEĞERLENDİRME</p> <p>3.1 Öğretmen öğretim sürecini değerlendirme aşamasında ne tür etkinlik ve uygulamalar yapmaktadır?</p> <p>3.2 Öğretmen öğrencilerin seviyelerini ve konuyu anlama durumlarını ölçmek için ne tür araçlar kullanmaktadır?</p>	

Ek 6. Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Emin Tamer YENEN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 01.01.1983 / Sakarya
İletişim Bilgileri	Tel: 03842281000 / Dâhili: 21055 E-Posta: emintameryenen@nevsehir.edu.tr
Öğrenim Bilgileri	Lise: 1997-2000 Figen Sakallıoğlu Anadolu Lisesi Lisans: 2001-2005 Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans: 2011-2014 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim
İş Deneyimi	2006-2016: Millî Eğitim Bakanlığı Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı çeşitli ilköğretim okullarında ve ortaokullarda İngilizce öğretmenliği yaptı. 2016-Hâlen: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevliliği yapmaktadır.