

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri ve Sınıf Ortamına Yansımaları*

English Teachers' Self Efficacies in Teaching Process and Their Reflections on Classroom Environment

Emin Tamer YENEN**, Fevzi DURSUN***

Öz: Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını ve bu öz yeterlikleri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında tarama modeli çerçevesinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlere göre belirlenmiş ve öz yeterlik algılarının düzeyi ortaya konulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, durum çalışması çerçevesinde öğretmenlerin gerçek sınıf ortamındaki durumları gözlemlenmiştir. 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 ortalamanın altı, orta düzey ve ortalamanın üstünde bulunan öğretmenler arasından ikinci aşama için çalışma grubu belirlenmiş ve farklı düzeylerde öz yeterliğe sahip gönüllü dokuz öğretmenin öğretim süreci gözlenmiştir. Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki öz yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmek için Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan, TSES (Teachers Sense of Efficacy Scale), "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve sınıf içi öğretim uygulamalarını gözlemlemek için yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde Mann-Whitney U testi; mesleki kıdem gruplarındaki görüşleri karşılaştırmak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

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

Abstract: The aim of this study is to reveal the English teachers' self-efficacy perceptions of the teaching process and how they apply these self-efficacy skills in the classroom environment. In the research the exploratory sequential design, which is one of the mixed method designs was used. In the first stage of the research, English teachers' self-efficacy perceptions were determined according to gender and occupational seniority variables and the level of their self-efficacy perceptions were presented. In the second stage, the teachers' performances were observed in the real class environment within the context of the case 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 among teachers whose self-efficacy levels were below the average, mid-level and above the average, and nine volunteer teachers who have different levels of self-efficacy were observed in class environment. In the study, to determine English teachers' perceptions about their self efficacy perceptions on teaching process "Teacher's Self-Efficacy Scale" (TSES) adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) was used. In order to observe the teaching practices in the classroom a structured observation form was used. In the research the Mann-Whitney U test was used in the analysis of gender; to compare the English teachers' opinions with occupational seniority groups Kruskal Wallis H test was used. Data obtained from structured observations were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research; it was found that there are some differences between English teachers' self-efficacy levels for the teaching process and their teaching practices in the class.

Keywords: English teachers, teaching process, teacher self-efficacy

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

** Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir-Türkiye, ORCID: 0000-0003-2359-3518, e-posta: tamer-yenen@hotmail.com

*** Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye, ORCID: 0000-0003-2103-8940, e-posta: fevzidursun@gmail.com

Giriş

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 iletişimin 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, çoğu zaman öğretmenin yeteneği ve öz yeterliği ile ilişkilendirilir (Pajares, 1996; 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 tartışıla gelen bir konu olmaya devam etmektedir.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer alan öz yeterlik kavramı, 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, duyu 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 olabilme kapasitesine olan inancı veya kendi öz yargısı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, s. 15). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öz yeterliği bireylerin yeni durumlar karşısında kendilerinden bekledikleri performans ya da davranışlar olarak açıklarken; Pajares'e (2002) 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. Öz yeterlik, insanların etkinlik ve davranış tercihlerini ne kadar çaba sarf edecekleri, zorluklarla ne kadar mücadele edecekleri noktasında doğrudan etkilemektedir ve yüksek yeterlik inancı olanlarda bu mücadele çabasının daha fazla görüldüğü öne sürülmektedir (Bandura ve Adams, 1977). 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.

Öğretmen öz yeterliği

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, 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). 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). 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.

Bandura (1997) öğretmenin 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 öz yeterlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu (Fackler ve Malmberg, 2016; Gibson ve Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Özerkan, 2007) 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 (Everling, 2013; Seferoğlu, 2004; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009), mesleki tükenmişlik (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), mesleki doyum (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Gkolia, Belias ve Koustelious, 2014; Turcan, 2011) gibi birçok alanla ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

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 öğretim-öğrenme ortamının zorluklarını ve öğrettiklerinin öğrenci başarısına yansımadağını 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.

İngilizce öğretmeni öz yeterliği

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri, öğretmen öz yeterliklerinden bağımsız olmamakla birlikte, yabancı dil öğretiminde İngilizce'yi etkili bir şekilde öğretebilme yetisine dair öğretmen algıları olarak tanımlanmaktadır (Thomson, 2016, s. 49). İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik olduğu (Bergil ve Sarıçoban 2017; Güven ve Çakır 2012; Külekçi, 2011; Memduhoğlu ve Çelik, 2015; Thompson 2016); öğretmen öz yeterliklerinin öğrenci başarısına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi (Butt, Khan ve Jehan 2012; Mazlum, Cheraghi ve Dasta 2015) görev başındaki öğretmenler ile öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin karşılaştırıldığı (Dolgun, 2016); İngilizce yeterlikleri ile öğretimdeki öz yeterliklerinin karşılaştırıldığı (Chacon 2005; Eslami ve Fatahi 2008; Ghasemolani ve Hashim 2013; Lee, 2009; Nugroho 2017) ya da öz yeterliklerin dil öğretme kaygısı (Merç, 2015), demokratik değerler (Zehir-Topkaya ve Yavuz, 2011) gibi farklı bir konu alanıyla olan ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Ancak ilgili alan yazınında, öğrenme öğretme sürecindeki yeterliklerin İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl uygulamaya koyulduğunun tespitine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. 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 tekniği ile de incelenmiştir. Böylelikle İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarının gerçekten sınıf uygulamalarına yansıyor yansımadağı ya da öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik algılarının uygulamaya nasıl dönüştüğü ortaya konmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, 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.

Araştırmanın amacı

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

- İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
- İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- İngilizce öğretmenleri öğretim sürecine yönelik sahip oldukları öz yeterlikleri sınıf ortamına nasıl yansıtılmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmada, nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlayan, ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile devam eden, karma yöntem desenlerinden biri olan açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan bu desende nitel aşama, birinci aşamadaki nicel verilerin sonuçlarını açıklamaya yardımcı niteliktedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011). 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 öğretmenlerin gerçek sınıf ortamındaki durumları gözlemlenmiştir.

Çalışma grubu

Açılımlı sıralı desen nicel ve nitel iki aşamadan oluştuğu için, araştırmada iki çalışma grubundan veri toplanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 198). Dolayısıyla bu çalışma iki aşamadan ve iki çalışma grubundan oluşmaktadır.

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 ilköğretim, ortaokul ve liselerdeki tüm İngilizce öğretmenlerine uygulanmaya çalışılmıştır. Analizler geriye dönüş sağlanan ve geçerli sayılan 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		
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
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.

İkinci çalışma grubu

Araştırmanın ikinci aşamasında çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçüt “öğretmen öz yeterlik ölçeğinin” uygulanması sonucu ortaya çıkan analize göre, öz yeterliği ortalamasının altında, orta düzeyde ve

ortalamanın 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 doldurdukları 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 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 üçer İngilizce öğretmeni belirlenmiş, toplamda 9 öğretmenin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Gözlemlere katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini gösteren tablo (Tablo 2) aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

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	1	5.91	Kadın	11-15	Lise
	2	6.19	Kadın	1-5	Ortaokul
	3	6.24	Kadın	11-15	Ortaokul
Orta Düzey	4	7.04	Kadın	6-10	Ortaokul
	5	6.99	Kadın	1-5	Ortaokul
	6	7.11	Kadın	6-10	Ortaokul
Ortalamanın Üstü	7	8.32	Kadın	16-20	Ortaokul
	8	8.11	Erkek	11-15	Ortaokul
	9	7.94	Kadın	11-15	İlkokul

Tablo 2'de 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.

Veri toplama araçları**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.

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-güvenirlik 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 çözümlemesi 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.

Gözlem formu

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci uygulamalarını sınıf ortamında nasıl gerçekleştirdiklerini ve öğretim sürecine yönelik öz yeterliklerini uygulamalara nasıl yansıttıklarını tespit etmek amacıyla 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 ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanınca incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak gözlem formu en son haline getirilmiştir.

Verilerin analizi

Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri, SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin demografik bilgilerinin betimlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzde (%); öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik puanlarının belirtilmesinde aritmetik ortalama (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 3.

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*

Tablo 3 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 değişkenine ilişkin analizde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem gruplarındaki görüşlerini karşılaştırmak için 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 $r=Z/\sqrt{n}$ 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).

Gözlem analizleri

Gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu doğrultuda çalışmada, önceden belirlenmiş gözlem temalarının oluşturulduğu 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. Gözlemler ortalama 35'er dakika ve 58 ders saati sürmüştür.

Bulgular**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 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

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 4 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.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmada “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5 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 ($U(404)=12929.500$, $r=-.047$, $p<.05$) 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.

Tablo 5.
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			

* $p < .05$

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Bu bölümde, “İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
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*				
	6-10 yıl arası	65	183.74						4-1	-.195
	11-15 yıl arası	70	221.57						3-2	-.176
	16-20 yıl arası	30	259.82						4-2	-.230
	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 yıl ve 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 6'ya 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.

Sınıf içi gözlemlere ilişkin 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 ayrılmıştır.

Giriş etkinlikleri

Giriş etkinliklerinde öğretmenlerin dikkat çekme, hedeften haberdar etme ve güdüleme uygulamaları gözleme alınmıştır.

Tablo 7.
Giriş Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Öz Yeterlik Düzeyi ve Öğretmen No	Alt Temalar		
	Dikkat çekme	Hedeften haberdar etme	Güdüleme
Alt-Ö.1	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.2	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.3	Sözlü uyarı	Konu tekrarı, konuyu sorma	—
Orta-Ö.4	Selamlaşma, sözlü uyarı, çalışma kâğıtları dağıtma, poster kullanma	İşleyeceği üniteyi söyleme, konuyu sorma, konuya ilişkin kelimeleri yazma, açıklayıcı örnekler verme	Pekiştireç kullanma
Orta-Ö.5	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.6	Selamlaşma, sözlü uyarı	Konu ve kelime tekrarı, işleyeceği konuyu söyleme, açıklayıcı örnekler verme	Sınavlara odaklama, derse katılıma göre not verme
Üst-Ö.7	Selamlaşma, masaya ve tahtaya vurma,	İşlenecek konuyu söyleme, bir önceki konuyu kontrol	Sınavlara odaklama, artı-eksi verme, merak uyandırıcı soru

	Etkileşimli tahta gibi görsel uyarıcı, sözlü uyarı	ve tekrar, konuya ilişkin kelimeleri yazma, açıklayıcı örnekler verme	sorma, konuyu günlük hayata bağdaştırma, pekiştireç kullanma
Üst-Ö.8	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.9	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

Gözlemlerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin giriş etkinliklerinde belirli bir standardı yakalayamadıklarını, bazı öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgisini çekmek ve hedeften haberdar etmek için görsel materyal kullandıklarını, eski konulara yönelik hatırlatmalarda bulduklarını ya da işlenecek konuyu söylediklerini, güdüleme olarak da pekiştireçleri 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.

Öğretim süreci uygulamaları

Sınıf içi gözlemlere ilişkin en kapsamlı tema olan öğretim süreci uygulamalarında, öğretmenin ders anlatış biçimi (öğrenme yaşantıları sağlama), kullandığı yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi ve öğrencilerin etkin katılımına yönelik uygulamaları incelenmiştir.

Ders anlatım stili ve kullanılan yöntem ve teknikler

Tablo 8.

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.1	Kapalı uçlu soru sorma, açıklayıcı örnekler sunma	Sunuş, /anlatım/soru-cevap
Alt-Ö.2	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.3	Kapalı uçlu soru sorma, açıklayıcı örnekler sunma	Sunuş/ anlatım/ soru-cevap, grup çalışması, eğitsel oyunlar
Orta-Ö.4	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.5	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.6	Açıklayıcı örnekler sunma ve	Sunuş, buluş, araştırma/ anlatım,

	yönelme, kapalı uçlu soru sorma, dönüt-düzeltilme yapma	problem çözme, gösterip yaptırma/ soru-cevap, proje
Üst-Ö.7	Açıklayıcı örnekler sunma ve yönelme, kapalı uçlu soru sorma, ipucu, pekiştirici kullanma, dönüt-düzeltilme yapma, açık uçlu soru sorma	Sunuş, buluş/ anlatım, problem çözme/ soru-cevap, gösterip yaptırma, ikili çalışma
Üst-Ö.8	Açıklayıcı örnekler sunma ve yönelme, kapalı uçlu soru sorma, ipucu, dönüt-düzeltilme yapma	Sunuş, buluş/ anlatım, problem çözme/ soru-cevap, ikili çalışma
Üst-Ö.9	Açıklayıcı örnekler sunma ve yönelme, kapalı uçlu soru sorma, ipucu, pekiştirici kullanma, dönüt-düzeltilme yapma, açık uçlu soru sorma	Sunuş, buluş, araştırma/ anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma/ soru-cevap, proje

Öğretmenlerin ders anlatış biçimlerine bakıldığında, genel olarak direk 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, ilkokulda 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.

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. Ayrıca, öğretmenlerin genelini bilgi ve kavrama düzeyinde kazanımlar aktardığı gözlenmiştir. Üç öğretmenin uygulamaya yönelik basit seviyede diyaloglar oluşturma ve okuma parçalarına yönelik alıştırmalar yapması dışında, öğretmenlerin uygulamaya yönelik etkinliklere pek başvurmadıkları görülmüştür.

Sınıf yönetimi

Tablo 9.
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Etkin Katılımlarını Sağlamaya İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenin Yeterlik Düzeyi ve Öğretmen No	Öz ve	Alt temalar
	Sınıf Yönetimi	Etkin Katılım
Alt-Ö.1	Sözlü uyarı, masaya ya da tahtaya vurma	–
Alt-Ö.2	Sözlü uyarı	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme
Alt-Ö.3	Sözlü uyarı, beden dili, sınıf kuralı koyma	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama
Orta-Ö.4	Sözlü uyarı, masaya ya da tahtaya vurma, öğrencinin yerini değiştirme, beden dili	Farklı öğrencilere söz verme, araştırmaya sevk etme
Orta-Ö.5	Sözlü uyarı, sınıf kuralı koyma, ceza	Farklı öğrencilere söz verme
Orta-Ö.6	Sözlü uyarı, tehdit, ceza	Ödül-ceza, araştırmaya sevk etme
Üst-Ö.7	Sözlü uyarı, sınıf kuralı koyma,	Farklı öğrencilere söz verme, ödül-ceza

	görevlendirme, tehdit, masaya ya da tahtaya vurma	
Üst-Ö.8	Sözlü uyarı, ses tonu, beden dili, sınıf kuralı koyma, tehdit	Farklı öğrencilere söz verme, etkileşimli ortam hazırlama, yaratıcılıklarını geliştirme
Üst-Ö.9	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

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.

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.

Etkin katılım

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, iki öğretmenin de farklı öğrencilerle ders işleme gibi bir kaygısının olmadığı, sadece parmak kaldıran ve derse katılan öğrencilerle ders işlediği tespit edilmiştir.

Değerlendirme etkinlikleri

Tablo 10.

Öğretmenlerin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Gözlem Sonuçları

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

Sınıf içi gözlemlerde son olarak, öğretmenlerin değerlendirmeye ve konuyu anlama durumlarına yönelik etkinliklerine bakılmıştır. Değerlendirme ve konuyu anlama durumlarında öğretmenler genel olarak test çözme, kelime sözlüsü, kısa sınav, 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.

Değerlendirmede dikkat çeken 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. Sadece iki öğretmenin basit düzeyde cümle oluşturma ve diyalog etkinlikleri, bir öğretmenin de metin çevirileri yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin bazen derslerinde sonuç etkinliklerini yapmaya zamanlarının kalmadığı gözlenmiştir. Kimi zaman zil çalana kadar ders işleyen, kimi zaman da dersin bitimine çok az bir vakit kalana kadar konularını yetiştirmeye çalışan öğretmenler olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

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. Bu sonuçlar Baş (2010), Zehir-Topkaya ve Yavuz (2011), Ghasemboand 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.

Çalışmada ölçeğin genelinde, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi öz yeterlikleri alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 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 (2006) da belirttiği gibi, bilimsel çalışmalarda örneklemin kültürel yapısı ve cinsiyet rollerinden kaynaklı farklı sonuçlara ulaşılabilceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz yeterliklerinin arttığı ve sınıf yönetimi alt boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 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 algılarının 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. Alanyazında ulaşılan bu farklı sonuçların, öğretmenlerin öz yeterlik

inançlarının sadece mesleki kıdeme bağlı olmadığı ve birçok farklı değişkenden etkilenebileceğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Gözlemlerde ilk olarak öğretmenlerin giriş etkinlikleri incelenmiştir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin ısındırma çalışmalarına yeterince yer vermedikleri tespit edilmiştir. 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.

İngilizce öğretmenlerinin ders anlatış stilleri ve uyguladıkları öğretim stratejilerine dönük gözlem sonuçlarında öğretmenlerin derslerde hedef dil İngilizceyi basit direktiflerin ve örneklendirmelerin dışında kullanmadıkları ve dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çok az etkinlikte buldukları görülmüştür. Genellikle anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinde sıkça karşılaşılan bu sorun birçok çalışmanın (Chacon, 2005; Eslami ve Fatahi, 2008; Ghasemboland ve Hashim, 2013; Lee, 2009) 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 İngilizcesinde sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir. İngilizcenin 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. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki imkânlar ve koşullar da bu durumu olumsuz etkilediği düşünülebilir. Ancak günümüzdeki teknolojik imkânlar yaşanabilecek bu olumsuz koşulları en aza indiremektedir.

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.

Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen bulgular, benzer çalışmaların sonuçlarında da rastlanmaktadır. Örneğin 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. Benzer şekilde Kızıkan ve Bektaş (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini sınıf ortamında uygularken zorlandıklarını ve uygulanan yöntemin istenilen sonuçlara ulaşmadığını belirtmişlerdir. O'Neill ve Stephenson (2012) ilkökul 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 anadillerini kullanmaları bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

İletişim bağlamında 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.

Ölçek sonuçlarına göre, öğretmenlerin etkin katılıma yönelik öz yeterlikleri diğer boyutlara göre daha düşük çıkmıştır. Bu sonuçlar gözlem bulgularıyla 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.

Derse etkin katılımın göstergeleri 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 sonucu ortaya çıkmaktadır. 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.

Değerlendirmeye yönelik gözlemlerden elde edilen 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. 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.

Öneriler

- 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 belirleme yönelik programlar ve politikalar geliştirebilir ve atamalarda bir kriter olarak ortaya konabilir.
- 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.
- Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlikleri ile uygulamaya koydukları yeterlikler arasında farklar olduğu tespit edilmiştir. İleriki çalışmalarda, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin hangi faktörlerden etkilendiğine ya da birkaç faktör arasında hangisinin öğretmen öz yeterliği üzerinde etkili olduğuna ve bu farkların neden kaynaklandığına dair çözüm üreten boylamsal, deneysel veya nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- 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.
- 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. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- 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, Ankara.
- Bergil, A. S. ve Sariçoban, 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.
- Broughton, 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. K. A. Bollen ve J. S. Long (Yay.haz.). *Testing Structural Equation Models* içinde (ss. 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.

- 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.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L., (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (2. baskısından çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dolgun, H. (2016). *İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algı profili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Esen, G. (2012). *English language teachers' general and professional sense of self-efficacy: Mersin profile* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Eslami, Z. R. 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.
- Ghasemolani, 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.
- Gömleksiz, 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. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*, 63-69.
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 43-52.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- 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.
- 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). Erişim adresi: iteslj.org/Techniques/Zhang-ListeningWarm-up.html
- Kızıkcapan, O. ve Bektaş, O. (2017). The effect of project based learning on seventh grade students' academic achievement. *International Journal of Instruction*, 10(1), 37-54.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Köyalan, A. (2004). *İngilizce okutmanlarının öğretme yeterlikleri ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Külekçi, 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.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- 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*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University Department of Philosophy, Ohio.
- Mazlum, F. Cheraghi, F. ve 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.
- 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.
- 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.
- 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. ve 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.
- 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. Erişim adresi: emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html
- 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.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.
- 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.
- 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.
- Tschannen-Moran, M. ve 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.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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.
- 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.
- 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.

Extended Abstract

Introduction

Nowadays, English is used as a common communication tool (Lingua Franca) in international relations. English is taught in many countries as well as foreign language courses in Turkey, teachers are being trained and are employed for this branch. Starting from the basic education level, English teaching is included in the programs as an elective course besides the core programs.

In this context, it is necessary to examine teacher self-efficacy in order to solve the problems encountered in the language learning and teaching process. When the relevant domain is examined, it is seen that the existing studies mostly aimed to determine the self-efficacy and occupational field competence perceptions of the English teacher candidates and teachers according to the opinions of them. However, in the related literature, there are a limited number of studies to determine how the competences in teaching and learning process are implemented by the English teachers.

In the light of the above, it can be said that there is a need for studies to observe the self-efficacy of the English teachers in the real classroom setting. Therefore, the main problem of this study is to determine the perceptions of English teachers towards self-efficacy in the teaching process and to observe these self-efficacy in the classroom environment and to examine the self-efficacy of the English teachers and their applications in the teaching process.

Method

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, the teachers' situations were observed in the real class environment within the context of the case study.

Participants

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, nine volunteer teachers, who have different levels of self-efficacy were observed in class environment.

Instruments

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 observe the teaching practices in the classroom a structured observation form was used.

Data Analysis

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 and standard deviation were used. In the research the Mann-Whitney U test was used for nonparametric tests in the analysis of gender. To compare the English teachers' opinions with their occupational seniority groups 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 structured observations were analyzed by descriptive analysis method.

Results and Discussion

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 who have higher occupational seniority according to the occupational seniority variable. 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.