

Öğrencilerin Konuşma Sorunlarını Ele Alma Açısından İngilizce Öğretmenlerinin Bilişi*

Sevgi GÖKÇE**

İlknur KEÇİK***

Atf için:

Gökçe, S. ve Keçik, İ. (2021). Öğrencilerin konuşma sorunlarını ele alma açısından İngilizce öğretmenlerinin bilişi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 315-339. doi: 10.14689/enad.26.14

Öz: Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce öğretim elemanlarının konuşma öğretimine ilişkin algıları, davranışları ve bunlar arasındaki ilişki incelenerek bu öğretim elemanlarının öğrenim yaşantıları, mesleki eğitimleri, bağlam ve öğretim uygulamalarından oluşan altyapı etmenlerinin konuşma becerisi öğretimine etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda durum çalışması yapılmış; açık uçlu anket, gözlem, yansıtma raporu ve görüşme tekniklerinden yararlanılarak veri toplanmıştır. 28 öğretim görevlisinden genel görüşler alındıktan sonra aynı gruptan 5 kişiyle derinlemesine çalışılarak elde edilen veriler öğretmen bilişine yönelik açılım sunmuştur. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu konuşmayı önemli bir beceri olarak görmekle ve bu becerinin gelişmesine yönelik önerilerde bulunmakla birlikte gözlenen öğretmenlerden biri öğrenci odaklı görüşlerinin aksine öğretmen odaklı davranışlar sergilemiş ve bu durum öğrencilerin konuşmasını azaltmıştır. Buna karşın mesleki gelişim etkinliklerinde bulunan diğer öğretmen daha fazla öğrenci odaklı etkinlikler gerçekleştirmiş ve bağlamdaki sınırlılıklardan diğer öğretmenlerden daha az söz etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma öğretimi, öğretmen bilişi, öğretmen algıları, öğretmen davranışları, altyapı etmenleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 12.04.2021

Kabul Tarihi: 24.04.2021

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Bu çalışma birinci yazarın "English Language Teachers' Cognition in Handling Learners' Speaking Problems" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, sevgigokce@ogu.edu.tr

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, ikecik@gmail.com

Çıkar Çatışması Beyanı: Yok

Giriş

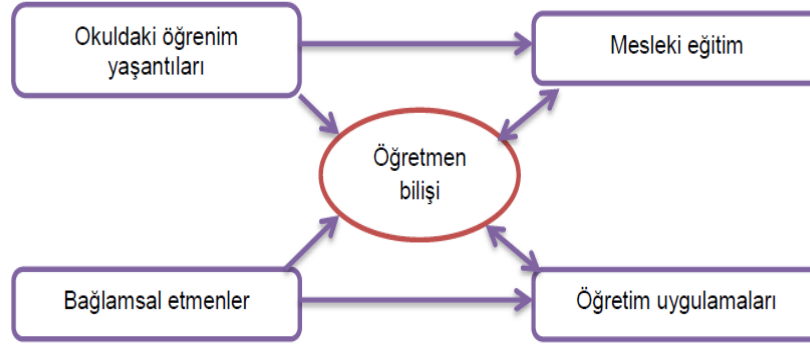
İngilizcenin ortak dil olarak kabul edildiği mevcut konumu nedeniyle, Türkiye'deki pek çok üniversitede İngilizceyi öğretim dili olarak kullanmak ivme kazanmıştır ve buna bağlı olarak üniversite eğitimi öncesi zorunlu dil eğitimine gereksinim doğmuştur. Türk öğrenciler küçük yaşlarda yabancı dil eğitimi almaya başlasa da ve liseden mezun olana kadar yaklaşık 1000 saat eğitim görmüş olsalar da (Nas Özen, Bilgiç Alpaslan, Çağlı, Özdoğan, Sancak, Dizman ve Sökmen, 2014), öğrencilerin çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ciddi sorunlar nedeniyle üniversiteye yabancı dili hiç kullanmadan veya çok az kullanarak girmektedir (Akdoğan, 2010; Şahin, 2013). Bu durum üniversitelerde zorunlu dil eğitimini (hazırlık programlarını) zorunlu kılmaktadır; ancak bir yıllık yoğun eğitimin öğrencilerin yıllardır o zamana kadar ele alınmayan tüm dil öğrenme sorunlarını çözmesi beklendiğinden, bu durum yeni sorunlar yaratmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık programlarındaki sorunlar çok çeşitli alanlara dağılmıştır; fakat araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biri "konuşma ve/veya konuşma öğretimi" ile ilgilidir (Bayram, 2011; Dinçer ve Yeşilyurt, 2013; Esin, 2012; Gömleksiz ve Özkaya, 2012; Güney, 2010; Kayrak, 2010; Özkanal, 2009; Zeytin, 2006) Bu araştırmalar, üniversitelerin İngilizce okuyan ancak konuşamayan öğrencilerle dolu olduğunu göstermektedir. Benzer sorunlar, bu araştırmanın yürütüldüğü Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde de gözlemlenmiştir.

Öğrenciler konuşmayı öğrenmekle uğraşırken öğretmenin bilişi ve eylemleri hakkında bilgi sahibi olmak, konuşmayı öğretmenin sorunlarını çözme yolunda yeni ufuklar açabilir. "Öğretmen bilişi" kavramı kısaca "öğretmenlerin zihinsel yaşamları" olarak tanımlanır ve "Öğretmen biliş araştırması öğretmenlerin ne düşündüğünü, bildiğini ve neye inandığını anlamakla ilgilidir" (Borg, 2009, s. 1). Bu araştırmalar, öğretmenlerin belirlenen programın uygulayıcılarından daha fazlası olduğu perspektifini getirmiştir ve Richards'ın (2008) belirttiği üzere öğretim, "sınıf ortamı, öğretmenlerin genel ve özel öğretim hedefleri, öğrencilerin motivasyonları ve derse gösterdiği tepkilerden ve öğretmenlerin derste ki kritik anları yönetimesinden etkilenen, çok daha karmaşık, bilişsel olarak yönlendirilen bir süreç olarak görülmektedir" (s.167). Bu nedenle, öğretmen bilişi yalnızca gözlemlenebilir sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda öğretmenlerin bakış açısından bu uygulamaları etkileyen gözlemlenemeyen etmenleri de kapsar. Öğretmen bilişinin gözlemlenebilir ve gözlemlenemeyen yönlerinin açığa çıktığı dört etmen Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Öğretmen Bilişiyile Etkileşim İçinde Olan Dört Etmen (Borg, 2003, S. 82)



“Gözlem çıraklığı” olarak da tanımlanan okul eğitimindeki öğrenim yaşantıları (Lortie, 1975, aktaran Bailey, Bergthold, Braunstein, Fleischman, Holbrook, Tuman, Waissbluth ve Zambo, 1996), dil öğretmenlerinin ön bilgileri ve kendi öğretmenlerini gözlemlenmekten elde ettikleri inançlarla ilgilidir. Bir öğrencinin öğretmenlik eğitimi almaya başlamasından önceki dönemi kapsamaktadır ve etkilerinin köklü olduğu ve doğal olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Bailey vd., 1996).

Okul eğitimini, öğretmen eğitimi izler. Borg (2003), öğretmen eğitiminin öğretmen bilişi üzerindeki etkisindeki değişkenliğe işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, her öğretmen adayı, mesleki eğitim programından kendine göre etkilenir. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminden önceki bilişleri dikkate alınmadıkça, lisans eğitim programlarının beklenen etkisi azalabilir. Yukarıdaki şekilde görülebileceği gibi, öğretmen bilişi ile mesleki eğitim arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Mesleki dersler, öğretmenlerin önceki bilişlerini etkilemek ve hatta değiştirmek için tasarlanırken, okul yoluyla oluşturulan dirençli inançlar mesleki eğitim sürecinin tasarlanmış etkisini sınırlayabilir.

Bağlamsal etmenler; çağdaş dünyanın, içinde yaşanan ülkenin ve eğitim kurumlarının bir dizi sosyal, ekonomik, politik ve eğitsel bileşenini kapsayabilir. Şekilde gösterildiği gibi, bağlamsal etmenler hem öğretmenin bilişini hem de öğretmenin bilişi ile etkileşime giren öğretim uygulamasını etkilemektedir. Bu nedenle, bağlamsal etmenler öğretmenin bilişini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Bu çalışmada, bağlamsal etmenler okul koşulları ve öğrenci koşulları ile sınırlı tutulmuştur.

Öğretim uygulamaları ile öğretmenin bilişi arasındaki ilişki ise öğretmenlerin eylemlerinde ve öğretim deneyiminin etkisinde kendisini göstermektedir. Öğretmen bilişi, öğretmenlerin sınıflardaki eğitsel kararlarını etkileyebilir ve davranışlarının arkasındaki gerekçeler hakkında ipuçları verebilir.

Yukarıdaki etmenler göz önüne alındığında, Johnson'un (2006) öğretmen bilişine ilişkin araştırmaların önemi konusundaki savı daha anlamlı hale gelmektedir: "Bu araştırmalar, öğretmenlerin kim olduğu, ne bildiği ve neye inandığı, öğretmeyi nasıl öğrendikleri ve öğretim uygulamalarını farklı bağlamlarda nasıl yürüttüklerini tüm karmaşıklığıyla görmemize yardımcı olur "(s. 236). Bu karmaşıklığı görebilmek ve öğretmenin bilişi ile altyapı etmenlerini ele almak için Borg'un (2003) şeması gerekli kuramsal çerçeveyi sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmamızda İngilizce öğretmenlerinin okuldaki öğrenim yaşantıları, mesleki eğitim, bağlam ve öğretim uygulamaları etmenlerinin birleşiminde bilişsel anlamda ve uygulama olarak konuşma öğretimine nasıl yaklaştığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca önceden bahsedilen çalışmalarda olduğu gibi Türkiye'deki konuşma öğretiminin sorunları dikkate alındığında, öğretmen bilişi açısından konuşma öğretimi konusunda daha fazla araştırma yapma gereği ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan araştırmamız, alanyazındaki bazı araştırmacıların da belirttiği gibi bir boşluğu doldurabilir (Baleghizadeh ve Shahri, 2014; Borg, 2009; Farrell ve Yang, 2019).

Yöntem

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin konuşma öğretimine ilişkin algılarını, eylemlerini, ikisi arasındaki uyumu ve altyapı etmenlerini araştırmak amacıyla çoklu durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. İngilizce öğretmenlerinin konuşma öğretimi konusundaki algıları nelerdir?
2. Konuşmayı öğretmedeki eylemleri nelerdir?
3. Algıları ve eylemleri eşleşiyor mu?
4. Öğrenim yaşantıları, mesleki eğitim, öğretim uygulamaları ve bağlamsal etmenler algılarını ve eylemlerini nasıl etkileyebilir?

Araştırmanın katılımcıları, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde görev yapan 28 İngilizce öğretim görevlisidir. Tüm katılımcıların ana dili Türkçedir ve eğitimlerini Türkiye'de almışlardır. Bu 28 katılımcıdan konuşma öğretimiyle ilgili algıları ve uygulamaları hakkındaki genel bilgiler Türkçe bir anketle toplanmıştır. Anket, 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğretim programında konuşma becerisinin yeri, katılımcıların okulda yapılan konuşma etkinliklerine ilişkin görüşleri, öğrencilerin konuşma düzeyleri ve gereksinimleri, katılımcıların karşılaştıkları sorunlar ve önerilere yöneliktir. Ankete yanıt verenlerden 5* kişi araştırmanın derinlemesine analiz kısmı için gönüllü olmuştur. Gönüllü öğretmenlerin sınıfları bir ay boyunca haftada ikişer saat gözlemlenmiş, 36 saatlik ders görüntüsü kaydedilmiş ve gözlemlenen dersler hakkında kendilerinden yansıtma raporları yazmaları istenmiştir.

* Bu makale kapsamında 2 katılımcının verilerine yer verilmiştir.

Son olarak, bu öğretmenlerle Türkçe görüşme yapılmış ve öğretmenler dil öğrenme deneyimleri, eğitim geçmişleri, öğretim uygulamaları ve bağlamsal koşulları hakkında soruları yanıtlamışlardır. Yanıtları kaydedildikten sonra yazıya dökülmüştür.

İnandırıcılık ve Etik

Araştırmanın yapıldığı üniversiteden resmi izin alındıktan sonra tüm katılımcılardan gönüllülük esasına göre veri toplanmış, derinlemesine çalışılan 5 katılımcıdan ise imzalı katılım onay formu alınmıştır. Çalışmadan çekilen olmamıştır. Çalışmanın tüm verileri nitel veri analizinin yorumlayıcı paradigması içinde analiz edilmiştir (Creswell, 2005, ss. 231-255). Nitel araştırma, doğası gereği, araştırmacıların bakış açısına bağlı olarak çeşitli yorumlara açık olmakla birlikte, özneliği en aza indirmek ve Creswell (2005) tarafından önerilen bulgu ve yorumların en üst düzeyde doğruluğunu sağlamak için veri üçgenlemesi, katılımcı kontrolü ve kontrol kodlama aşamaları tamamlanmıştır. Veri üçgenlemesi için yukarıda belirtilen dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcı kontrolü için araştırmacı tarafından gözlem sırasında alınan saha notları her bir katılımcıyla paylaşarak kendilerine doğrulatılmıştır ve varsa yorumları eklenmiştir. Son olarak, İngilizce Öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip araştırmaya katılmamış bir araştırmacı, anket, yansıtma raporları ve mülakat yoluyla toplanan verilerin %10'unu kodlamıştır. Bu yüzdeler alt örneklem için tavsiye edilen bir yüzdendir (Lombard, Snyder-Duch ve Bracken, 2004; Neuendorf, 2002). Kodlayıcılar arası güvenilirlik aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64): "güvenilirlik (tutarlılık yüzdesi) = uzlaşma sayısı / toplam uzlaşma ve uzlaşmama sayısı". Güvenilirlik 0,87 (%87) olarak bulunmuş ve bu da kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyuma olduğunu göstermiştir. Yine İngilizce Öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip başka bir bağımsız araştırmacı, videoya kaydedilen derslerin %10'unu izlemiş ve gözlemlerini araştırmacının gözlem notlarıyla karşılaştırmıştır. İki arasındaki uyuma oranı da 0,89 (%89) olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları iki bölümde sunulmuştur. İlk olarak, İngilizce öğretmenlerinin konuşma öğretimi algılarına ilişkin birinci araştırma sorusuna yanıt olarak 28 öğretim görevlisinden elde edilen anket verileri analiz edilmiştir. Geri kalan araştırma sorularına yanıt olarak 2 öğretim görevlisinin algıları, eylemleri, ikisi arasındaki uyum ve altyapı etmenleri ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin Konuşma Öğretimine İlişkin Genel Algıları

28 öğretim görevlisinin konuşma öğretimiyle ilgili algılarına ilişkin ankete verdiği yanıtlar incelenmiş ve verilerden aşağıdaki gibi temalar ortaya çıkmıştır:

I. Öğretmenlerin algıları

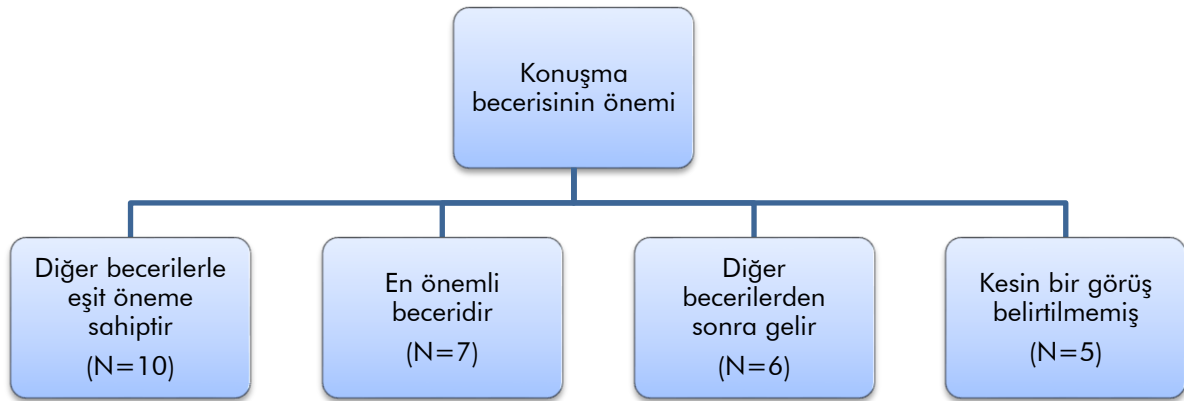
- Araştırmanın yapıldığı bağlamda konuşma becerisinin önemi
- Bağlamsal düşünceler
- Gerçekte yapılan öğretim uygulamaları

II. Öğretmenlerin konuşma öğretimi konusundaki önerileri

Öğretmenlerin araştırma bağlamında konuşma becerisinin önemine ilişkin algıları Şekil 2'de görülebilir.

Şekil 2

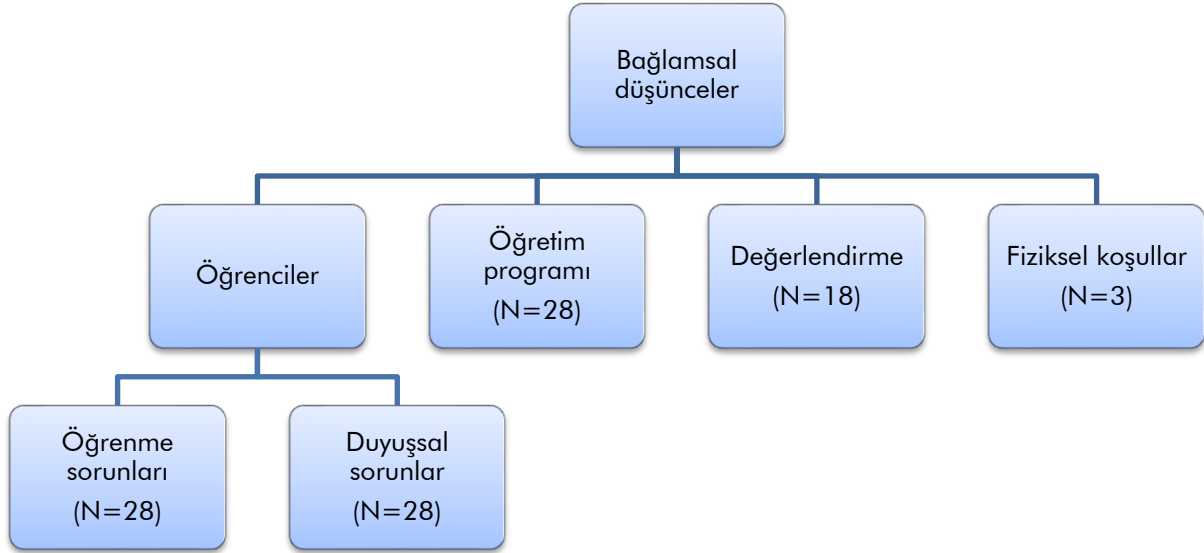
Konuşmanın Önemine İlişkin Öğretmenlerin Algıları



28 öğretmenden 10'u konuşma öğretiminin diğer alanları ve becerileri öğretmek kadar önemli olduğunu savunmuştur. Başka bir deyişle, bu öğretmenler için, tüm dil becerileri eşit önem taşımakta ve hiçbiri bir diğeri uğruna feda edilmemelidir. Öte yandan, 7 öğretmen diğer becerilere göre konuşma öğretimine öncelik vermiştir. Fakat 6 öğretmen, konuşmanın ancak diğer beceriler (özellikle okuma ve yazma) doğru bir şekilde öğretildikten sonra öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle bu gruptaki 3 öğretmen, fakülte'deki bölümlerin okuduğunu anlama ve yazmaya konuşmaktan çok daha fazla ağırlık verdiğine dikkat çekmiştir. Kalan 5 öğretmen, konuşmanın önemine ilişkin için kesin bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenler, Şekil 3'te görülebileceği gibi, konuşma öğretimlerini etkileyen bağlamsal düşüncelere de değinmişlerdir.

Şekil 3.

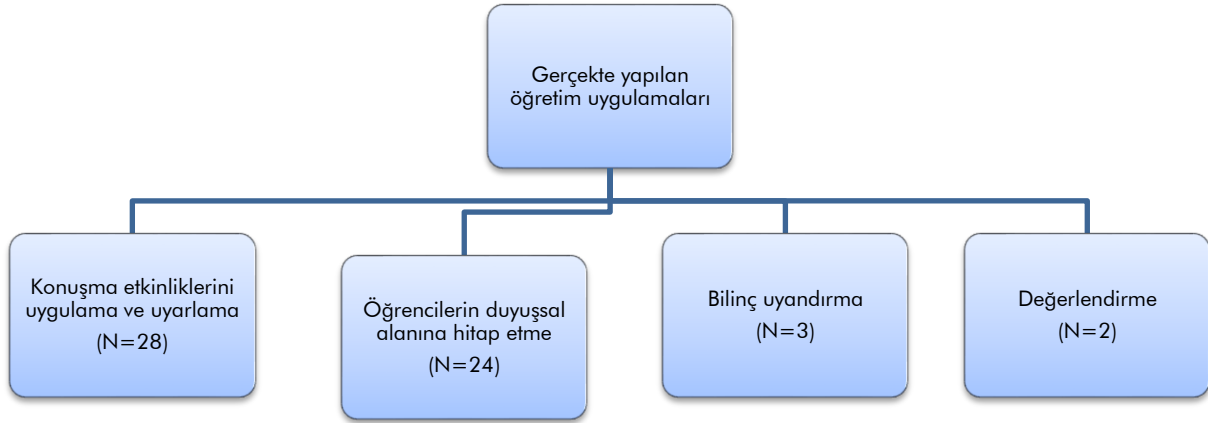
Öğretmenlerin Bağlamsal Düşünceleri



Öğretmenler, “Öğrenciler” alt temasıyla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme ve duyuşsal sorunlarından bahsetmişlerdir. Öğrenme sorunları; dil yeterliği sorunları, konuşma becerisi düşüklüğü ve öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda uygulama eksikliğiyle ilgilidir. Öğrencilerin duyuşsal sorunları ise motivasyon kaybı, isteksizlik, stres, kaygı, hata yapma ve rezil olma korkusudur. Öğretmenlerin görüşüne göre öğretim programında konuşmaya yeterince önem verilmemektedir. Dilbilgisi yapıları ve sözcük listeleri ile yüklü program nedeniyle ders kitabındaki etkinlikleri rahatça yapmak, öğrencilerin ikili veya grup çalışması performanslarını denetlemek, öğrencilere öğrendikleri “zor” dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri söyleme şansı vermek, telaffuz öğretmek, fazladan konuşma etkinlikleri getirmek ve hatta öğretme şevkini hissetmek için yeterli zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. 28 öğretmenden 21’i, programda yer alan konuşma etkinliklerinden memnuniyetsizliklerini dile getirirken 7 öğretmen programa daha olumlu yaklaşmıştır. Bu öğretmenlerin bakış açısına göre, öğretmenler konuşma etkinliklerini bulunan ülkenin ve sınıfın gerçeklerine uyarladığı, bu etkinliklere yeterli süre verdiği ve konuşmaya çekinen öğrencileri teşvik ettiği sürece etkinlikler faydalı hale gelmektedir. Değerlendirme açısından öğretmenler ara değerlendirmelerde ve final sınavlarında konuşmanın yer almadığını; bunun yerine dilbilgisi ve sözcük bilgisinin değerlendirmeye hâkim olduğunu ifade etmiştir. Son olarak, 3 öğretmen teknik donanım (bilgisayar ve internet bağlantısı) eksikliğini ve dar, kalabalık sınıfların konuşma öğretimi için elverişsiz olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, gerçekte yapılan öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını da ayrıntılandırmış ve Şekil 4’te görülebileceği gibi açıklamalarından dört alt tema çıkmıştır.

Şekil 4.

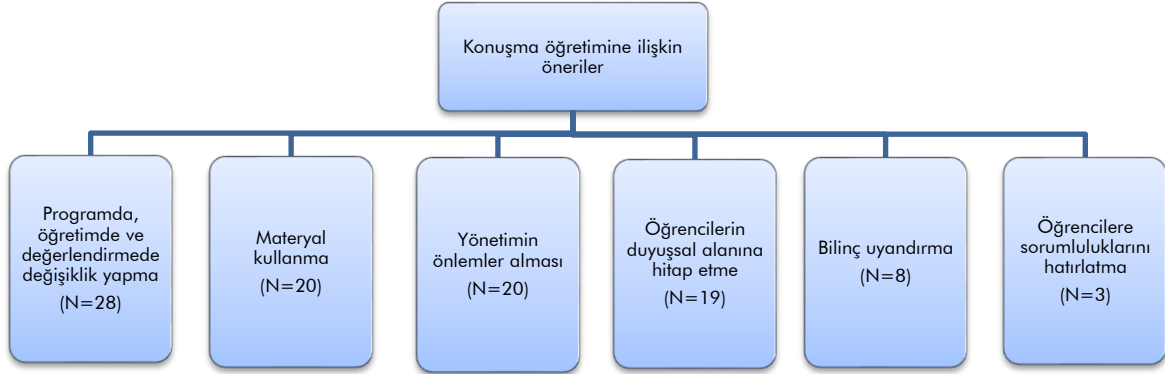
Öğretmenlerin Gerçekte Yaptıkları Öğretim Uygulamalarına Yönelik Algıları



Tüm öğretmenler ders kitabındaki konuşma etkinliklerini yaptıklarını ve öğrencilerine göre uyarladıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin duyuşsal sorunlarını fark ettiklerini ve bunlarla ilgilendiklerini bildirmişlerdir. Duyuşsal sorunların üstesinden gelmek için öğretmenlerin belirttiği yöntemler; sözlü teşvik, örnek olmak, öğrencileri konuşmaya iten etkinlikler yapmak, hatalarını görmezden gelerek veya bu hataları dolaylı yoldan göstererek öğrencilerin üzerlerindeki hata yapma baskılarını azaltmak olmuştur. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin daha iyi konuşmayı öğrenmelerine yardımcı olabileceğini düşündükleri noktalara ilişkin farkındalıklarını artırdıklarını dile getirmiştir. Yararlı web sitelerinin listesini sunmak, dizi izlemelerini ve kitap okumalarını tavsiye etmek, konuşmacıların bir şeyi nasıl söylediğine öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrencileri ikili veya grup çalışmaları etkinliklerinde ana dilini kullanmamaları konusunda uyarmak örnek olarak verilmiştir. Değerlendirme konusunda, iki öğretmen iki farklı değerlendirme yönteminden bahsetmiştir: Biri aslında programda zorunlu olan kısa konuşma sınavları hazırladığını ve diğeri programda yer almasa da öğrencilerine grup sunumları yaptırdığını belirtmiştir. Son olarak Şekil 5'te görülebileceği üzere öğretmenler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ne yapılması gerektiği konusunda fikir üretmiştir.

Şekil 5.

Öğretmenlerin Konuşma Öğretimine İlişkin Önerileri



Birinci öneriye ilişkin öğretmenler, öğretim programını konuşma öğretimine elverişli bulmadıklarından dilbilgisi ve sözcük bilgisi ağırlığını azaltmayı ve programda konuşmaya öncelik vermeyi önermiştir. Konuşmanın dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmasını istemiş ve öğretimin bu anlayışa göre planlanmasını istemiştir. Ayrıca ana dil kullanımını en aza indirme, etkinlik öncesi ve sonrasına zaman ayırma, konular hakkında çarpıcı sorular sorma ve sessiz öğrencilere daha fazla söz hakkı tanıma gibi rol ve sorumluluklarının altını çizmiştir. Değerlendirmeye gelince, konuşma sınavlarının sıklığının artırılmasını, değerlendirmede konuşmanın yerinin yeniden düzenlenmesini, sözlü sınavların yapılmasını, öğrencilerin konuşmalarının ciddiyet ve titizlikle değerlendirilmesini ve sınıf içi performans notlarının adilane verilmesini önermiştir. İkinci öneri temasında öğretmenler kapsamlı okuma kitapları, görsel-işitsel materyaller ve konuşma öğretimi için ekstra konuşma etkinlikleri, oyunlar ve görevler istemiştir. Üçüncüsü, idarenin öğretmenlere esneklik sağlayarak, sürekli mesleki gelişim için çalışmalar düzenleyerek, kurumsal anlamda ve programda değişiklikler yaparak, kadroya yabancı öğretmen katarak ve öğrenciler için bir konuşma kulübü açarak onları desteklemesi yönündeki beklentisini ortaya koymuştur. Dördüncüsü, öğretmenler öğrencileri sınıf içinde ve dışında konuşmaya teşvik ederek, konuşma etkinliklerini eğlenceli hale getirerek ve öğrencilerin hata yapma korkularını yenmelerine yardımcı olarak öğrencilerin duyuşsal alanına seslenmeyi önermiştir. Beşincisi, bir dile hâkim olmanın dilbilgisi kurallarını ezberlemek değil; o dili konuşmak anlamına geldiğine ilişkin öğrencilerin ikna edilmelerini tavsiye etmiştir. Ayrıca öğrencilerin konuşmayı öğrenmenin önemi hakkında bilgilendirilmesini de istemiştir. Son olarak öğretmenler, öğrencilere sınıf içi etkinlikler dışında daha fazla İngilizce çalışmak, yeni öğrenilen yapıları kullanmak ve İngilizce-İngilizce sözlük kullanmak gibi sorumluluklarını hatırlatmanın önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Algıları, Eylemleri ve Altyapı Etmenleri

Dil öğretmenlerinin algılarının eylemleriyle olan ilişkisini araştırmak ve dört etmen dâhilinde altyapılarını derinlemesine incelemek için gönüllü öğretmenlerin sınıfları gözlemlenmiş, gözlemlenen ders saatleri üzerine yansıtma raporu yazmaları istenmiş ve çalışmanın sonunda kendileriyle görüşme yapılmıştır. Rumuzları Arven ve Umud olan iki öğretmenin veri analizi aşağıda verilmiştir.

Arven

Arven, derse olan ilgiyi "öğrencilere bağlı, kişisel bir şey" olarak tanımladığı ve her öğrencinin konuşma becerisiyle ilgilenmeyeceğini öne sürdüğü için tüm öğrencilere hitap edebilmeyi "ütopik" bulmaktadır. Bu algısı, derslerde öğrenciye söz hakkı tanıma biçimine de yansımıştır. Derse katılan öğrencilerle konuşma etkinlikleri yaptığı gözlemlenmiş; ancak katılmayan öğrencileri derse katmamıştır. Ayrıca anket yanıtlarında öğrenciler, ders programı, değerlendirme ve fiziksel koşullarla ilgili bağlamsal sorunlara değinmiş; ancak bahsettiği sorunlar için ders kitabı etkinliklerine alternatif olarak başka bir etkinlik yaptığı gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarına karşılık olarak davranışları görmezden gelme, uyarma ve vereceği notları hatırlatmaya başvurmuştur.

Arven'in ankete verdiği yanıtlarda yazdığı gibi, ders kitabındaki etkinlikleri yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca "tartışma benzeri etkinlikler" olarak belirttiği etkinliklerin daha çok öğretmen-öğrenci sohbeti olduğu görülmüştür. Konuşma öğretimine ilişkin düşüncelerinde, sık sık konuşma etkinlikleri yapmaktan, bireysel, ikili ve grup görevlerine önem vermekten, öğretmenlerin konuşmayı öğretmekle ilgilenmesi ve öğrencilerin de bunu bilmesinin öneminden bahsetmiştir. Ancak dersleri önerilerini kısmen yansıtmıştır. Sınıf içi etkileşim, yukarıda belirtildiği gibi Arven ve birkaç katılımcı öğrenci arasında gerçekleşmiştir. Arven, öğrencilere daha fazla konuşma fırsatı vermek ve ders başında eski bilgilerini pekiştirmek için bir teknik kullanmamıştır. Bazı ikili ve grup çalışması etkinliklerini sınıf içi sohbetle dönüştürmüş ve bu durum dersleri öğretmen odaklı hale getirmiştir. Arven, sınıf içi sohbetlerle daha fazla öğrencinin dikkatini çektiğini ifade etmiş; ancak sınıf içi konuşmalarda çok az öğrencinin soruları yanıtladığı ve bu düşük katılımın Arven'in tepkisine neden olduğu görülmüştür: "Neyiniz var ya? Bir avuç insansınız. Hiçbir etkileşim yaşayamıyoruz. Bu son ünite, hakkını falan verseydik. Neyi anlayamadınız?" (4. hafta, 1. ders). Arven ayrıca yönerge vermek, tepki vermediklerinde öğrencileri motive etmek, konuşma etkinlikleri ve bilinmeyen sözcükler için açıklamalar yapmak ve sınıf yönetimi için Türkçe kullanmıştır. Arven, derslerde gündelik Türkçe sohbetlerin gerekli olduğunu, çünkü ana dilin öğretmen ve öğrenciyi yakınlaştırdığını bildirmiştir. Ancak bu durum öğrencilerde hedef dil kullanımının azalmasına neden olmuştur.

Arven, yansıtma raporlarında, konuşmanın birkaç saat içinde öğretilbileceğine inanmadığı için kendi öğretim yaklaşımını derslerde uygulayamadığını yazmıştır.

Arven'e göre konuşma becerisi ve fonoloji ayrı bir derste öğretilmelidir. Böyle bir ders olmadığı için, öğrenci profili ve yoğun program gibi koşullar Arven'in düşüncesine göre konuşma öğretimini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle "Cuma günü ders olması", "sınıf mevcudunun yarısının derse gelmemesi", "başlangıç kuru ders kitabı içeriğinin hepsini öğretme kaygısı", "konuşmayı öğretmek için okulda belirli bir alanın bulunmaması", "sene sonunun yaklaşmasıyla öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunun azalması" ve "bahar şenliklerinin başlaması"nın öğretimini ve öğrencilerinin katılımını etkileyen etmenler olarak açıklamıştır. Dolayısıyla Arven'in anket yanıtları, gözlemlenen uygulamaları ve yansıtma raporları incelendiğinde, algıları ve eylemleri arasında uyumsuzluk bulunmuştur. Arven sık sık konuşma etkinlikleri yapmayı ve ikili ve grup çalışmalarını önerirken, bazı ikili ve grup çalışmaları etkinliklerini sınıf içi konuşmalara dönüştürdüğü gözlemlenmiştir. Üstelik Arven'in "tartışma benzeri" olarak nitelendirdiği bu sınıf içi sohbetlerin bir kısmı, Arven ve öğrencileri arasında Türkçe ve İngilizce sohbet şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin konuşma öğretimine olan ilgisinin önemini vurgulamış; ancak bu görüşünü öğrencide gözlemlendiği motivasyon eksikliğiyle sorguladığını belirtmiştir. Arven, bazı algıları ve eylemleri arasındaki uyumsuzluğu, öğrenci profili ve öğretim programı yoğunluğu gibi bağlamsal etmenlere bağlamıştır. Arven ile yapılan görüşmenin veri analizi sonucunda, beş etmenin (dil öğrenme deneyimleri, lisans eğitimi, öğretim uygulamaları, mesleki gelişim ve bağlam) algılarını ve eylemlerini etkilediği bulunmuştur.

Dil öğrenme deneyimleri açısından Arven, öğretmenlerinin dilbilgisi ve okumaya ağırlık vermesi nedeniyle ortaokulda çok fazla konuşma eğitimi alamadığını belirtmiştir. Ancak lisedeki öğretmenleri şarkı ve filmler yoluyla öğrencileri İngilizceye daha fazla maruz bırakmaya çalışmıştır. Özellikle hazırlık sınıfında konuşma eğitimi uygulanmış; ama ilerleyen yıllarda İngilizce ve konuşma becerisine ayrılan saatler düşmüş ve Arven bu durumu arkadaş grubuyla konuşarak telafi etmiştir. Arven ayrıca konuşmaya meraklı olduğunu ve konuşurken insanları etkilemek istediğini belirtmiştir. Onun önceliği akıcı konuşmayı öğrenmek olmuştur ve bu merakının yansımaları lisans eğitiminin ayrıntılarında görülebilmektedir.

Lisans eğitimi sırasında Arven, sunum yapmaktan büyük zevk almış ve telaffuzunu düzeltmeye çalışmıştır. Öğretmenlerinin olumlu geri bildirim vermesi ve sınıf arkadaşlarının sunum bitiminde alkışlamasıyla bu etkinlikten aldığı keyif artmıştır. Buna ek olarak, ana dili İngilizce olan iki öğretim elemanından etkilenmiştir. Özellikle mesleki deneyimi ve Fransızca, Türkçe gibi dillere hâkimiyeti olan bir hocasının onu büyülediğini dile getirmiştir. Onun dersleri sırasında en ön sırada oturan Arven, hocasının telaffuzunu dikkatle gözlemlenmiştir. Üniversite eğitimi İngilizce konuşmayı öğretmek için yeterli bulmasına rağmen öğretmen adaylarına konuşma öğretimini öğretmek için yeterli bulmamıştır. Birkaç sunum yapmak dışında konuşma öğretimine özgü hiçbir şey hatırlamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulamasında ise Arven, hem stajda hem şu anki öğretmenliğinde "güç" ve "tüm sınıfın kontrolü"nü hissettiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, en çok

dinleme ve konuşmayı öğretmekle ilgilendiğini belirtmiş; çünkü öğrencilerin sesleri nasıl telaffuz ettikleri, akıcı olmak için ne tür sözcükler kullandıkları ve dinleyiciler karşısındaki tavırları ilgisini çekmiştir. Ayrıca, yüksek lisans çalışmalarında sınıf arkadaşlarının sunumlarını dinlemeyi sevdiğini dile getirmiştir. Çalıştığı ortamdaki dolay kendini konuşma öğretiminde çok iyi bulmamış ve özellikle öğrencilerinin motivasyonunu kaybetmesinin kendi motivasyonunu kaçınılmaz biçimde düşürdüğünü belirtmiştir. Öğrenciler için iyi bir konuşmacı örneği olmaya çalıştığını ve onlara konuşma fırsatları sunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerinin fonolojik eğitime ihtiyacı olduğunu görünce iki yıl boyunca onlara fonetik hakkında kısa bilgiler vermiş; ancak öğrencilerin motivasyonunu kaybettiğini görünce vazgeçmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini ancak buna ilgi duyarlarsa geliştirebileceklerini düşünmüştür. Çünkü Arven'e göre, dinleme ve telaffuz için de bir kulak gerekmektedir.

Arven, hiç ilgisini çekmediği için hizmet içi eğitim programlarına katılmadığını belirtmiştir. Sadece içeriğini incelemek ve ana dili İngilizce olanlarla yakınlaşmak için bir TESOL programına katıldığından söz etmiştir. Bu nedenle bu programdan öğrendiklerini hatırlayamadığını belirtmiştir. Kendisinden araştırmamız için veri toplandığı sırada İngilizce öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi olmuştur ve yüksek lisans derslerinde okuduğu makalelerin içeriği ile karşılaştığı öğrenci profilleri arasında "büyük fark"a dikkat çekmiştir. Bu nedenle Arven, edindiği yeni pedagojik bilgileri uygulamak için uygun ortamı ve öğrenci profilini bulamadığını söylemiştir. Çalıştığı kurumun fiziksel koşulları hakkında da olumlu bir düşüncesi yoktur. Ayrıca haftada 22 saatlik ders yükü ve sınav hazırlama ofisindeki ek görevlerinden oluşan iş yükünü fazla bulmuştur. Sınav hazırlama ofisinde sınavlara ilişkin sorumluluklarından dolayı, öğretim üzerine düşünmek ve güç toplamak için kendisini çok bitkin hissettiğini eklemiştir.

Umut

Umut'un görüşüne göre konuşma becerisi diğer dil becerileriyle eşit öneme sahiptir. Bu nedenle Umut, temel konuşma becerilerinin diğer dil becerilerinin öğretimine ağır basmadan programda yer almasını önermiştir. Ancak öğrencilerin daha önceki eğitim ortamlarında kullanılan öğretim tekniklerinden dolayı iletişim yetersizliği yaşadıklarını ve sene sonunda dil yeterliliklerini tam olarak edinemediklerini düşünmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerinin günlük ve akademik dilde konuşma becerilerini geliştirme ihtiyacına dikkat çekmiştir. Bu düşüncesi doğrultusunda, ders kitabındaki günlük dilde konuşma etkinliklerine akademik sunum etkinliklerini kendisinin eklediği görülmüştür.

Umut, sınırlı İngilizce bilgisini yeterli bulan ve onu geliştirmeye çabalamayan bazı öğrencilerinde "fosilleşme" ve hatalı dil yapılarını "yeniden yapılandırma" (restructuring) isteksizlik gözlemlemiştir. Yine de Umut, öğrencilerinin mevcut düzeyini dönem başındaki düzeyinden çok daha iyi bulmuş ve onların konuşma ve hata yapma cesaretinden duyduğu mutluluğu ifade etmiştir. Umut, ankette memnuniyetsizliklerini

dile getiren meslektaşlarının aksine, ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin tasarımı ve sayısından duyduğu memnuniyeti de dile getirmiştir.

Öğretmenlik uygulaması açısından Umut, “öğrenme çıktılarını” (output) teşvik etmek, ders kitabı etkinliklerini ve başka iletişimsel etkinlikleri yapmak, telaffuz bölümlerini hızlıca işlemek veya atlamak ve grup sunumlarını değerlendirmek için “girdi” sağlama yoluna başvurduğunu belirtmiştir. Umut’un dersleri incelendiğinde ise, öğretmenliğine ilişkin algılarının uygulamalarıyla örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca ikili ve grup çalışmalarıyla öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmış ve nadiren Türkçe konuşmuştur.

Umut, öğretimini Thornbury’nin (2005) konuşma öğretimi kuramsal çerçevesinde yer alan Farkındalık (Awareness), Benimseme (Appropriation) ve Özerklik (Autonomy) aşamaları üzerine kurduğunu belirtmiş ve ders kitabı etkinliklerini bu aşamalarla tutarlı bulmuştur. Sonuç olarak, Umut’un konuşma öğretimi yönteminin; girdi, öğrenme çıktısı ve gelişimsel aşama kavramları ile şekillendiği varsayılabilir.

Umut’la yapılan görüşmenin veri analizi sonucunda, algılarını ve eylemlerini etkileyen beş etmen (Arven ile aynı) bulunmuştur. Öncelikle, Umut’un bir dil öğrencisi olarak elde ettiği deneyimleri, haftada 24 saat yoğun şekilde İngilizce öğrendiği lise hazırlık sınıfından başlamaktadır. Öğretmenlerinin sürekli İngilizce kullanması, öğrencileri özerk çalışma becerileriyle donatma çabaları, hedef dilin kültürüne açık, sıcak ve eğlenceli bir öğrenme ortamı, beceri temelli ve dil üretimine dönük sınavlar ve ödevler, öğrenmeye motive olmuş sınıf arkadaşları, Umut’u İngilizce öğrenmekten zevk almaya ve meslek olarak İngilizce öğretmenliğini seçmeye yöneltmiştir.

Umut, lisans eğitimini hem kuram hem de uygulama açısından çok verimli bulmuş, özellikle “dil edinimi” dersine ilgi duymuştur. Öğrencilerini ve onların öğrenme süreçlerini kuramlar temelinde gözlemlemeyi öğrendiği için bu dersin öğretimine büyük katkı sağladığını düşünmüştür. Ayrıca çocuk yetiştirmede de bu kuramlardan yararlandığını, özellikle Vygotsky’nin idolü olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, bir dil öğretmenin kuramsal altyapısının sağlam olması gerektiğini ileri sürmüş ve kuramlara itibar etmeyen fikre karşı durmuştur. Umut, “Kitaplarda yazıldığı gibi değil” ifadesindeki gibi bir umutsuzluğa kapılmaktansa, öğretmenlerin araştırma bulgularını özümsemesi ve analiz etmesi gerektiğini ortaya koymuş; çünkü eğitim “Kitaplarda yazıldığı gibi olur” diye düşünmüştür. Öğretmeyi öğrenme açısından ise Umut, mekanik yöntem ve tekniklerin başarısızlığını anladığı lisans eğitimindeki deneme amaçlı öğretmenlik uygulamalarını çok faydalı bulmuştur. İngilizce öğretmenliği bölümü 2. sınıftaki gözlem stajı ve 4. sınıftaki mikro öğretim uygulamasından da hoşnut kalmıştır. Ebeveynleri öğretmen olduğu ve bu yüzden okul ortamına alıştığı için gözlemlediği diğer öğretmen adaylarının aksine okulda kendini rahat hissetmiştir.

Olumlu öğrenme deneyimlerinin yanı sıra Umut, lisans eğitiminde olumsuzluklar da yaşamıştır. Bazı öğretim elemanlarının belirli öğrencileri kayırması ve değerlendirmede haksızlık yapmasına öfkelenmiştir. Ayrıca Umut, lisans eğitiminde öğretmen adaylarının konuşma öğretimi için yeterince yetiştirilmediğini düşünmüştür. Konuşma etkinliklerinin önemini öğretilmediğini hatırlamışsa da, lisans eğitiminin farklı dramalar,

oyunlar, ikili ve grup çalışması etkinlikleri sunmadığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenliğe başladığında eğitim aldığı üniversitenin kütüphanesine giderek kitaplardan konuşma etkinlikleri bulmuştur. Böylece Umut, lisans eğitiminin bıraktığı bu boşluğu kendi çabasıyla tamamladığını düşünmüştür.

Umut'un konuşma öğretimi konusundaki pedagojik boşluğu doldurma çabalarının işe yaradığı söylenebilir; çünkü Umut, öğrencileri konuşmaya teşvik etme ve sınıfa zorlayıcı etkinlikler getirerek öğrencilere tutukluklarını aşmalarına yardımcı olma konusunda etkili olduğunu düşünmüştür. Öğrencilerle olan başarılı etkileşimi, sürekli mesleki gelişime olan bağlılığına da bağlanabilir. Umut'un mesleki gelişim çabaları lisans eğitiminden sonra üç alanda devam etmiştir: çeşitli hizmet içi eğitim programlarına etkin katılım, öğretmen eğitimi hakkında doktora tezi yazma ve "kuramsal şemasını" önemli bulduğu için kaynak kitap ve makaleleri sık sık gözden geçirme.

Umut, çalıştığı kurumun fiziksel koşullarını yeterli bulmamış ve okulun konuşmayı ölçmeyen sınav politikasını eleştirmiştir. Ancak bu olumsuz koşullara rağmen çalışmalarına devam ederek mesleki gelişimi için iş yükünü kendisinin arttırdığını da eklemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusuna yanıt olarak, 28 öğretmenin konuşma öğretimi konusundaki genel algıları analiz edilmiştir. Katılımcıların çoğu, konuşmanın önemini kabul etmiş, bunu öğretilmesi gereken en önemli beceri veya diğer dil becerilerine eşit öneme sahip olarak algılamışlardır. Hughes (2002) konuşma becerisinin; dil bilgisini edinmiş olmak, dil üretimine dönük beceriler geliştirmek ve sosyo-dilbilimsel veya pragmatik hususların farkında olmak gibi bir dizi alan ve disiplini içerdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin diğer beceriler ve alanlarla birlikte konuşmayı önemli bir beceri olarak algılaması dikkate değerdir. Özellikle küreselleşen dünyada İngilizcenin uluslararası kullanımından dolayı, konuşmayı sosyopragmatik becerilerle (örneğin: ortama ve kişilere uygun üslupla konuşma) donatarak öğretme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, Richards (2003)'ün vurguladığı gibi konuşma öğretiminde kültürlerarası iletişim, kültürel farkındalık, iletişimsel öğretim programı ve ikili ve grup etkinliklerinin önemi büyüktür.

Öğretmenlerin öğretimlerini etkilediğini düşündükleri bağlamsal sorunlar çoğunlukla öğrencilerin düşük konuşma becerileri, duyuşsal sorunları ve sınırlı genel kültür ve farkındalıkları olmuştur. Öğretmenlerin görüşüne göre, bu sorunlar kurumsal etmenlerin, yani dilbilgisi ve sözcük bilgisine öncelik veren program ve değerlendirmenin sonucunda ortaya çıkmıştır. Konuşma öğretimi bileşenleri ders kitabının tüm ünitelerine eşit olarak dağıtılmış olsa da, öğrenciler ve bazı öğretmenler konuşmaya daha az önem verme eğiliminde olmuştur; çünkü öğrencilerden beklenen sene sonunda konuşmak yerine çoktan seçmeli bir yeterlilik sınavında doğru şıkki

işaretlemektir. Öğrenciler de doğal olarak, yoğun bir şekilde öğretilen ve yeterlilik sınavında ölçülen dil becerilerine ve alanlara odaklanmıştır. Harmer (2001), öğretmenlerin öğrencileri “sınava çalıştırdıkları” böylesi dil öğrenme ortamlarında, öğrencilerin genel İngilizce gelişiminden ödün verildiğini hatırlatmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre hem bazı öğretmenlerin hem öğrencilerin bu yolu izledikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma öğretimi sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu düşüren bağlamsal sınırlılıklardan bahsetmiş olsalar da, bir başka noktaya daha dikkat etmek gerekir. Öğrencilerin çoğu geleneksel öğrenme ortamlarından geldiği ve çoğunlukla konuşmayı bırakarak mekanik dilbilgisi öğretimine odaklandığı için (Akdoğan, 2010; Paker, 2012), konuşmayı öteleyen kemikleşmiş eğitim alışkanlıkları edinmiş olabilirler. Ocaklı (2008), Türkiye’de bir üniversitenin hazırlık sınıflarında konuşmanın iletişimsel yaklaşımla öğretilmesine ilişkin bir araştırma yapmış ve dil öğretmenlerinin %70’inin öğrencilerin konuşmaktan kaçınma ve öğretmeni pasif bir şekilde dinleme tercihinden şikayetçi olduklarını bulmuştur. Diğer bir deyişle, bu öğrenciler, Cohen ve Fass’ın (2001) işaret ettiği gibi, kendilerinin konuşmasından çok öğretmenin konuşmasını tercih etme eğilimindedir. Ocaklı ayrıca öğretmenlerin beklentileri ile öğrencilerin davranışları arasında bir uyumsuzluk bulmuştur; çünkü öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde yer alma sorumluluklarının farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, çalışmamızdaki öğretmenler, öğrencilerinin konuşmasını beklemekte, ancak öğrencilerin ilk ve orta düzeydeki dil öğrenim deneyimlerinden kaynaklanan motivasyon kaybı ve isteksizlik ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu bulgu, tüm eğitim düzeylerinde yabancı dil öğretiminin bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı olduğunu göstermektedir. Sistemin bir parçası bozulursa, diğer parçalar bu arızadan muaf tutulamaz. Bu nedenle, öğrenci merkezli bir paradigma içinde konuşma öğretimi sorumluluğu sadece üniversitelerdeki hazırlık okullarına düşmemeli, konuşma öğretimi eğitimin her seviyesinde yer almalıdır.

Öğretmenler, konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta ne yaptıklarından da bahsetmiştir. Hemen hemen tüm öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal alanına duyarlı oldukları ve onları konuşmaya teşvik ettikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin hiçbiri, öğrencileri duyuşsal sorunları ile başa çıkmaları için eğittiklerini belirtmemiştir. Bu nedenle, öğretmenleri duyuşsal stratejiler (Oxford, 2003) ve bunları eğitim süreçlerine nasıl katacakları konusunda eğitmek, öğrencileri sözlü olarak motive etmekten daha iyi sonuçlar sağlayabilir. Ayrıca iletişimsel oyunlar da öğrenci kaygısının üstesinden gelmek ve onları konuşmak için motive etme yolunda başka bir seçenek olabilir. Zeytin (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenciler oyun oynarken rahat hissettiklerini ifade etmiştir.

Tüm katılımcılar ders kitabının konuşma etkinliklerini yaptıklarını belirterek ya etkinliklere bağlı kaldıklarını ya da içeriği öğrencilerine uygun bulmadıklarında uyarladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu, ders kitabı etkinliklerinden duydukları hoşnutsuzluğu dile getirirken, bazı öğretmenler etkinlikleri uyarlayarak onları daha zorlayıcı ve eğlenceli hale getirerek olumsuz duygularını fırsata dönüştürdüklerini

belirtmişlerdir. Gabrielatos'un (2004) belirttiği gibi, dil öğretmenleri ders kitabını kutsal kitap, koltuk değneği veya bir yük olarak algılayabilir; ancak diğer kaynaklarla birlikte yararlı bir araç olarak esnek bir şekilde kullanılırsa kitap daha gerçekçi bir zemine oturabilir.

Katılımcılar, konuşma öğretimine ilişkin önerilerde de bulunmuştur. Bazı katılımcıların, konuşma öğretimini geliştirmek için yönetime kendilerinden daha fazla sorumluluk affettiği görülmüştür. Örneğin, ekstra konuşma materyalleri istemişler; ancak sadece iki öğretmen, öğretmen kitabının arkasında bulunan iletişim etkinliklerinin ve oyunlarının fotokopisini çekip dağıttığını belirtmiştir. Böyle durumlarda, yönetimin öğretim ortamının her boşluğunu kapatmasını beklemek yerine, bu iki öğretmenin ekstra etkinliklerinde örneklendiği gibi yaratıcı ve zaman kazandıran taktikler meslektaşlar arasında paylaşılabilir. Öğretmenin sorumluluklarına dayalı öneriler sunmak ve bunları meslektaşlarla tartışmak, yönetime sorumluluk vermekten çok daha verimli olabilir. Richards'ın (2013) söz ettiği gibi, yaratıcı bir öğretmen olmak anti-konformist olmayı getirir. Ders kitabının içeriğini olduğu gibi aktarmak yerine, onu öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlamak ve değiştirmek gerekmektedir.

Bu araştırmanın ortaya çıkardığı bir diğer sonuç şudur: Bazı katılımcı öğretmenler, sorun çözme becerilerini sergilemektedir. Ama daha büyük bir öğretmen grubu, bağlamsal koşulları, konuşma öğretimi üzerinde ciddi bir sınırlılık olarak algılamaktadır. İki öğretmen grubu arasındaki bu ayrım, tükenmişlik gibi psikolojik etmenlere (Friedman, 2000), yetersiz hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim gibi eğitsel etmenlere ve yetersiz mesleki deneyim gibi mesleki etmenlere bağlanabilir. Bu tür etmenler, politikacılar, yöneticiler ve öğretmenler tarafından uzun vadede ele alınmalıdır. Kısa vadede ise öğretmenler, ortamdaki sınırlılıkların suçunu diğer paydaşlara atmak yerine, öğretmen olarak kendi inisiyatiflerine odaklanmalarını sağlayabilecek "öğretmen özerkliği" kavramına aşına olmalıdır. Little (1995), başarılı öğretmenleri sorumluluk, düşünüş, denetim ve özgürlüğe sahip özerk öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Lamb (2000), "öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki sınırlılıkların farkına varmalarını; ancak güçsüz hissetmek yerine, manevra alanları ve fırsatları bularak kendilerini güçlendirmeleri gerektiğini" savunmaktadır (s. 127). Bu manevra alanları, "alan" (space) kavramı (Benson, 2010) aracılığıyla uygulamaya konulabilir. Benson, öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği yorumlayarak, değiştirerek veya görmezden gelerek özerkliklerini uyguladıkları bu tür alanları araştırmıştır. Benzer şekilde, araştırmamızda Umud'un derslerinde de böyle alanlar yarattığı görülmüştür.

Öğretmen özerkliğini uygulamak için alan yaratmanın yanı sıra, öğretmenin öğretimini analiz etmek için yansıtma günlükleri tutmasının yararlı olduğu kanıtlanmıştır (Genç, 2010). Araştırmamızdaki katılımcıların çoğu ortamdaki olumsuzluklara odaklanmıştır; fakat bu durum öğrenilmiş çaresizlik (Maier ve Seligman, 1976) gibi duygulardan da kaynaklanabilir. Ancak sakin bir zihin yapısında yansıtma günlükleri tutmak, öğretim uygulamalarından dersler çıkararak zorlukların ve fırsatların bir analizini sağlayabilir.

Son olarak öğretmenler, öğrencilere kendi sorumluluklarını hatırlatmaya dikkat çekmiştir; ancak bu öğretmenler, öğrencilerin sorumluluk almalarına yardımcı olup olmadıklarını netleştirmemiştir. Öğrenci özerkliğini geliştirmek için özerkliği teşvik eden materyalleri tasarlamak ve uyarlamak (Nunan, 1997), sınıf dışındaki kaynakları kullanmak (Ryan, 1997), öğrenciye etkili öğrenmeyi öğretmek, ödevler vermek, günlük tutmayı öğretmek, bireysel öğrenme merkezleri açmak ve ders sonrasında öğrencilerle iletişim halinde kalmak (Harmer, 2001) yararlı olabilir. Özellikle sınıf dışı özerk konuşmayı desteklemek için öğrenciler, telaffuz yazılımları, mesajlaşma, dil veritabanları, dil öğretimiyle ilgili web sitelerine yönlendirilebilirler (Bailey, 2004).

İkinci araştırma sorusuna yanıt olarak, hem Arven hem de Umut'un küçük değişikliklerle ders kitabı etkinlikleri yaptıkları, ancak Arven'in öğrenci-öğrenci etkileşimi etkinliklerini sınıf içi sohbetle dönüştürme eğiliminde olduğu görülmüştür. Harmer (2001), sınıf içi sohbetin öğrencilerin keşif ve araştırma süreçleri yerine öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımını vurguladığını ileri sürer. Oysa grup çalışması sayesinde öğrenciler, konuşma pratiği yapmak, geniş çapta dil işlevini uygulamak için daha fazla fırsat bulur, akranlarından düzeltici geri bildirim alır ve sınıf içi öğretimde yaptıklarından daha fazla paylaşımda bulunmaktadır (Long ve Porter, 1985). Sınıf içi sohbetin olumsuzluklarına rağmen, öğretmenlerin bunu ikili ve grup çalışmasından daha fazla zaman kazandıran ve motive edici etkinlik olarak algılaması, kuramsal birikimden çok öğretim uygulamaları ve ortamdaki koşullar ile şekillendirilen deneyimsel bilgilerinden kaynaklanabilir (Borg ve Burns, 2008). Buna ek olarak sahnedeki hiyerarşik öğretmen imajını korumak isteyebilirler (Wubbels ve Brekelmans, 2005). Wubbels ve Brekelmans, tüm sınıfa yönelik öğretimin öğrencilerin gözündeki öğretmen imajını oluşturmada önemli olduğunu bildirmektedir. Çalışmamıza katılan Arven de, öğretmenlik sırasında hissettiği güçten söz ettiği için, tüm sınıfa yönelik etkinlikleri, öğrencilerini yöneten öğretmen imajına uygun bulmuş olabilir.

Derslerin başında Umut, öğrencilere daha fazla konuşma fırsatı sağlamak için sohbet etmeye ve ders içeriğini gözden geçirmeye yönelik başlangıç etkinlikleri yapmış; ancak Arven'in bunu yaptığı gözlemlenmemiştir. Hird (2013) ders başında yer alan bu tür etkinliklerin bir gereklilik olmadığını, ancak öğrencileri uyandırmak ve harekete geçirmek, dersin temposunu artırmak, ilgi uyandırmak ve öğrencilerin bilgilerini pekiştirmek gibi çeşitli yararlarını olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla böylesi etkinliklerin, araştırmamızda görüldüğü gibi derse katılımın düşük olduğu sınıflarda öğrencileri motive etme ve derse hazırlamadaki rolü yadsınamaz. Arven gibi, öğrencilerin konuşmaya ilgisizliğini ifade eden öğretmenler, ders başında öğrencilerin ilgisini uyandırmanın bir yolu olarak başlangıç etkinliklerini kullanabilir.

Umut ve Arven'in farklılaştığı bir diğer durum, ana dil kullanımı olmuştur. Arven, bazı durumlarda ana dile dönmüş; ancak Umut bunu yapmamıştır. Arven ana dile döndüğünde öğrenciler de döndüğü için, öğrencilerin hedef dile maruz kalışının azaldığı gözlenmiştir. Ancak Arven, Türkçe sohbetleri öğrencilerle daha yakın ilişki kurma açısından yararlı bulmuştur. Dil değiştirme ile ilgili öğretmen bilişini inceleyen Samar ve Moradkhanî'nin (2014) yaptığı bir araştırmaya katılan öğretmenler

tarafından da benzer bir çıkarım öne sürülmüştür. Öğretmenlerin dil değiştirme nedenleri arasında öğrencileri duyuşsal anlamda desteklemek yer almıştır. Samar ve Moradkhani'nin çalışmasındaki öğretmenler, stresli dil öğrenme durumlarında stresi azaltmak ve dayanışmayı güçlendirmek için dil değiştirmeyi bir araç olarak kullanmıştır. Örneğin, çalışmaya katılan bir öğretmen, kaygılı bir öğrenciyi bir soruyu yanıtlamaya teşvik etmek için Farsçaya dönmüştür. Arven ve öğrencilerinin ana dil kullanımının ise duyuşsal amaçların ötesine geçtiği gözlemlenmiştir. Böyle durumlarda ana dil kullanımı, konuşma becerilerinin gelişimi için zararlı bulunmaktadır ve Carless (2008), ana dile dönmenin insancıl ve öğrenci merkezli bir strateji olarak kullanılmasına rağmen, hedef dil pratiğini ve iletişimi teşvik etmede başarısız olma riski taşıdığını belirtmektedir.

Telaffuz konusunda Arven öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etmesine son derece önem vermiştir. Bu nedenle, yeni sözcüklerin telaffuzuna öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onlara ders kitabının telaffuz bölümlerindeki hedef sözcükleri tekrar ettirmiştir. Buna karşın Umut, girdi sağlamak amacıyla kendi konuşmasını yeterli bulmuş, bu nedenle ders kitabındaki telaffuz bölümlerini ya hızlıca geçmiş ya da atlamıştır. Dolayısıyla Umut ve Arven bu konuda iki zıt kutup gibidir. Arven, İngiliz ana diline yakın telaffuz ve aksanı takdir etmiştir; bu yüzden ana dili İngilizce olanları İngilizcenin gerçek sahipleri olarak tanımlamış olabilir (Sifakis ve Sougari, 2005). Arven, konuşmayı öğretmek amacıyla telaffuzun altını çizerken, üniversite düzeyindeki öğretmenlerin ve yöneticilerin Karagedik'in (2013) araştırmasında düştükleri yanılsamaya düşmüş olabilir: Konuşmayı öğretirken telaffuzun en önemli unsur olduğunu düşünmek. Benzer şekilde, Cohen ve Fass (2001) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin konuşmasını değerlendirmek için doğruluk ve telaffuz üzerinde durmuştur. Thornbury (2005), bu düşüncüyü "telaffuz düzeyinde" konuşmayı öğretmekle meşgul olduğu için eleştirmektedir (s. 28). Bu nedenle konuşma öğretiminin telaffuz düzeyinde kalması, konuşmanın diğer boyutlarıyla öğretilmesini sınırlandırabilir. Arven'in telaffuz ve ana dil benzeri aksan üzerine yoğunlaşması, okul dışında konuşma pratiği yapma, konuşmalarıyla insanları etkileme ve ana dili İngilizce olanlara hayranlık duyma gibi kendi dil öğrenme deneyimlerine dayanabilir. Öte yandan Umut, telaffuzun açık bir şekilde öğretilmesini gereksiz bulmaktadır; fakat bu da sorgulanabilir. Dil öğretmenlerinin fonoloji öğretimindeki rolü, öğrencilerin konuşmalarını izleyen ve kendi kendilerini izlemelerini teşvik eden "konuşma koçu" (Macdonald, 2002) olarak yeniden tanımlanabilir ve telaffuz eğitimi konuşma öğretimiyle birleştirilebilir.

Her iki öğretmenin öğrencilerinin konuşma etkinliklerine katılmaya isteksiz olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendi aralarında sohbet etme, ders dışı cep telefonu kullanma ve sınıf arkadaşlarının konuşmalarını dinlememe gibi yanlış davranışları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu tür davranışlarla karşılaştıklarında, öğrencilerin kendi öğreniminden ve motivasyonlarından sorumlu oldukları algısından yola çıkarak davranışı görmezden gelme veya öğrenciyi uyarma davranışlarını sergiledikleri "reaktif" bir tutum takınmıştır. Oysa öğretmenler, yanlış öğrenci davranışları gerçekleşmeden önce kuralların belirlenmesi, öğrencileri sorunlarla başa

çıkma konusunda destekleme gibi uygulanabilecek geniş bir "proaktif" strateji repertuarına sahip olmalıdır. Çünkü proaktif stratejiler sınıf yönetimini daha verimli hale getirirken reaktif stratejiler öğretmenin stresini ve öğrencinin ders dışı davranışlarını artırır (Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008). Her halükarda, öğrencinin yanlış davranışlarının üstesinden gelmek için en iyi proaktif strateji, öğrencileri anlamlı görevlerle meşgul etmek olabilir (Ng, Nicholas ve Williams, 2010).

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt olarak Umut'un öğretmenliğe yönelik algıları, uygulamalarıyla uyum içinde bulunmuştur. Ancak Arven'in bazı algıları ve eylemleri uyumsuzdur, bu da onun "kendi öğretim yaklaşımımı uygulayamıyorum" ifadesinde özetlenebilir. Arven, bu uyumsuzluğu öğretim programı, öğrenci profili ve fiziksel yetersizliklerle ilgili bağlamsal koşullara bağlamıştır. Benzer şekilde, Baştürkmen'in çalışmasında (2012), inançları ve uygulamaları arasında örtüşmenin az olduğu öğretmenler, zaman ve program gibi kısıtlamaların uygulamalarını etkilediğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki uyumsuzlukları inceleyen Lee (2009), öğretmenlerin bağlamsal sınırlılıkları uygulamalarına gerekçe olarak belirledikleri konusundaki şüphelerini dile getirmiş ve çalışmasındaki öğretmenlerin gösterdiği gerekçelerin gerçek mi yoksa mazeret mi olduğunu kesinleştirememiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin açıklamalarının makul gerekçeler olup olmadığı veya mazeret üretilip üretilmediği, öğretmenlerin ikili ve grup çalışmalarına olan bakışı karşılaştırılarak anlaşılabilir. Her iki öğretmen de öğrenci-öğrenci etkileşiminden yana olduğunu dile getirmiştir; ancak uygulamada Arven, öğrencilerin katılımını artırmak ve zamandan tasarruf etmek amacıyla öğretmen-öğrenci etkileşimini tercih etmiştir. Bu sonuç, kolej İngilizce öğretmenlerinin etkili dil öğretimi hakkındaki inançlarını araştıran Xiang ve Borg (2014) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin iyi bir öğretilerde olması gereken ve gerçekte olan sınıf içi davranışları hakkındaki inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Yine araştırmamızın bulgusundaki gibi, ideal ve gerçek davranışlar arasındaki uyumsuzluğun kaynaklarından birinin de "iletişimsel etkinliklerin kullanılması" ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Xiang ve Borg'un araştırmadaki katılımcılar, ideal ve gerçek öğretileri arasındaki uyumsuzluğu "öğrenci etmenleri", "kurumsal etmenler" ve "öğretmen etmenleri" (yani mesleki eğitimdeki sınırlılıklar) ile ilişkilendirmiştir. Aynı şekilde, araştırmamızda Arven iletişimsel etkinlikler yapmayı önermiş, ancak öğrenci profilini ve kurumsal etmenleri öğretim üzerindeki sınırlılıklar olarak görmüştür. Ancak Xiang ve Borg'un çalışmasındaki katılımcıların aksine, Arven öğretmen etmenlerinden söz etmemiştir. Başka bir deyişle, konuşma etkinlikleri yapmak için mesleki bilgisini destekleme gereksinimine değinmemiştir. Buna karşılık Umut, sürekli mesleki gelişimin gerekliliğini bildirmiştir. Bu nedenle, iki öğretmen profili arasındaki en büyük ayırım, mesleki gelişim etkinliklerine katılımı yatmaktadır.

Son araştırma sorusuna yanıt olarak, okullardaki öğrenme deneyimlerinin öğretmenlerin bilişinde önemli bir etmen olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, dil

öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarını örnek almış, dil öğrendikleri sınıf ortamlarının etkilerini taşımış ve dil öğrenme deneyimlerini öğretmenlik algılarına ve eylemlerine yansıtmıştır. Bu nedenle lisans eğitimi, öğretmen adaylarının okullarda edindikleri algılarını ve inançlarını dikkate almalıdır; çünkü bu algı ve inançlar, yansıtma ve profesyonel destek yoluyla ele alınmaz ve pedagojik olarak daha rafine olanlarla değiştirilmezse kemikleşebilir (Kunt ve Özdemir, 2010).

Lisans eğitimi ise öğretmenleri okullardaki öğrenme deneyimlerinden daha farklı etkilemiştir. Arven üzerindeki etkisi sınırlı bulunmuş; ama Umut lisans eğitiminin olumlu ve derin etkisini göstermiştir. Lisans eğitiminin bu değişken etkisi dikkati çekmektedir. Uysal ve Bardakçı (2014), lisans eğitiminin dil öğretmenlerinin uygulamaları üzerinde en az etkiye (%3) sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulguların arkasındaki nedenler öncelikle lisans eğitiminin etkinliği analiz edilerek ortaya çıkarılabilir. Demir (2015), bir devlet üniversitesinde öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile birlikte İngilizce öğretmenliği programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bir çalışma yürütmüş ve her iki taraf da programın anlamsız yönlerini ve öğretmen adaylarının dil yeterliliği ve dil öğretimiyle ilgili gereksinimlerini karşılamaktan uzak oluşunu vurgulamıştır. Başka bir çalışmada, mesleğin ilk yıllarında öğretmen adayları, öğretmen eğitiminde uygulamadan çok kuramlara ağırlık verildiğini belirterek öğretim becerileri ve dil yeterliliği konusunda daha açık bir rehberliğe gereksinim duyduklarını bildirmişlerdir (Akcan, 2016). Çalışmamızda da hem Arven hem de Umut konuşma öğretimi açısından öğretmen adaylarının yetiştirilmesiyle ilgili boşlukların altını çizmiştir. Bu bulguyla paralel olarak Güngör (2013), öğretmen adaylarının konuşma öğretimi için yetiştirilmesine özgü birkaç sorun ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının konuşma öğretimine hazır olduklarını fark etmelerine rağmen, bazılarının sınıf içi ve sınıf dışı konuşma etkinlikleri tasarlama, konuşma becerileri için öz değerlendirme aracı geliştirme, vurgu ve tonlama gibi konuları öğretme, öğrencilere akıcı şekilde kendilerini ifade etme ve ince anlam farklılıklarını aktarma becerilerini kazandırmaya ilişkin endişeleri saptanmıştır. Bu nedenle, lisans eğitimi programlarının konuşma öğretimi bileşenleri, öğretmen adaylarının gereksinimleri dikkate alınarak gözden geçirilebilir ve yeniden düzenlenebilir. Öğretmen adaylarına var olan konuşma etkinliklerini değerlendirme ve uyarılma fırsatı verilebilir. En önemlisi, öğretmen adayları konuşma etkinliklerini geliştirmek, yeni etkinlikler tasarlamak ve bunları stajda uygulamaya koymak için yetiştirilebilir.

Bu araştırmanın dayandığı modelde (Borg, 2003) mesleki gelişim etmeni yer almamakta; fakat çalışmamızda bu etmenin lisans eğitiminden sonra öğretmenleri etkilediği görülmüştür. Mesleki gelişim; hizmet içi eğitim, lisansüstü çalışmalar ve kuramsal okumalardan oluşmaktadır. Arven için mesleki gelişim etmeni, bu yöndeki çabalarını açıkça ayrıntılandırmadığı, öğretim uygulamalarını yöntemsel temellerde açıklamadığı, profesyonel bir dil kullanmadığı ve kuramsal kaynaklara atıfta bulunmadığı için "en zayıf halka" olarak tanımlanabilir. Buna karşılık, Umut'un mesleki terimleri kullanması, yazarlara ve kitaplara yaptığı göndermeler, hizmet içi eğitim programlarına ve lisansüstü çalışmalarına katılımına ilişkin ayrıntılı açıklamaları mesleki gelişim çabalarını göstermiştir.

Her iki öğretmen de bağlamın kendileri üzerindeki olumsuz etkisinden bahsetmiş ancak bununla ilgili görüşleri farklılaşmıştır. Arven, olumsuz koşullardan Umud'ta kıyasla daha çok bahsetmiştir. Umud, ortamdaki olumsuzluklardan bahsetmiş olsa da, öğretimini geliştirmek için bunları hareket noktası olarak görmüştür. Dolayısıyla, mesleki bilginin etkisi ile bağlam arasında ters orantı olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenler, algılarına ve eylemlerine gerekçe sağlamak için bağlama ne kadar çok atıfta bulunursa, mesleki bilgi birikimine o kadar az atıfta bulunmuştur veya bunun tersi geçerli olmuştur.

Öğretim uygulamaları da öğretmenlerin algılarını şekillendirmiştir. Öğretmenler stajdan başlayarak, öğretim anlayışlarını deneyimleri üzerine inşa etmiştir. Lisans eğitimi ve mesleki gelişim etkisinin daha zayıf olduğu Arven, öğretimini kuramsal bilgiye atıfta bulunmadan daha deneyimsel olarak açıklama eğilimindedir. Özellikle olumsuz deneyimleri, Arven'in konuşma öğretimiyle ilgili algılarını ve eylemlerini etkilemiş ve şekillendirmiştir. Bu bulgu, dil öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerini açıklamak için nadiren kuramsal veya yöntemsel ilkelere başvurduklarını ve görüşlerini daha çok deneyimle desteklediklerini bulan Borg ve Burns (2008) tarafından yapılan araştırmayla uyumludur. Arven'in aksine mesleki gelişimle daha ilgili olan Umud, mesleki terim kullanımında ve mesleki alanyazına yaptığı göndermelerde görülebilecek şekilde kuramsal bilgisini deneyimsel bilgisi ile uyumlu bir şekilde birleştirmiştir. Dolayısıyla Arven'in açıklamaları, Borg ve Burns'un (2008) belirttiği gibi "teknik bilginin yokluğundan" (s. 479) dolayı kuramsal perspektif açısından kısır kalmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, katılımcı öğretmenlerin kuramlardan habersiz oldukları sonucuna varmamış; ancak öğretmenlerin deneyimsel bilgileri hakkındaki yargılarının güvenilirliğini sorgulamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada Umud'un algılarının güvenilirliğini, kuramsal ve yöntemsel bilgi birikimiyle güçlendirdiği söylenebilir.

Kısacası, bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin konuşma öğretimine ilişkin algıları, eylemleri, ikisi arasındaki uyum ve altyapı etmenleri incelenmiştir. Borg'un (2003) modelindeki etmenlere ek olarak, bu çalışmada mesleki gelişimin öğretmen bilişini etkilediği ve öğretmenler arasında önemli farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Bu etmenleri ve öğretmen bilişini dikkate almak, yabancı dil öğretimi ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirmek için yarar sağlayabilir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, yürütüldüğü eğitim ortamına bağlı kalmasıdır. Bu nedenle, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin algı ve eylemlerinden tüm İngilizce öğretmenleri hakkında genellemeler yapmak yanıltıcı olabilir; çünkü bu araştırmanın da ortaya koyduğu gibi, her öğretmen içinde yetiştiği altyapı etmenleriyle kendine özgüdür. Ayrıca belirli bir süre içinde veri toplanmış olması, İngilizce öğretmenlerini tüm özellikleriyle anlamayı kısıtlamış olabilir. Son olarak, bu araştırmanın katılımcıları öğretmenlerden ibaret olduğundan, öğrencilerden ve yöneticilerden veri elde etmek, öğretmenlerin bilişini ve eylemlerini tüm taraflarla olan ilişki ağı içinde anlamak için değerli bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerin dâhil

edildiği farklı eğitim ortamlarında yürütülen uzun soluklu araştırmalar, đretmen bilişini daha iyi açıklamaya yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile*, 18(1), 55-70
- Akdoğan, S. (2010). *Teachers' and instructors' views about the problems experienced in foreign language teaching in Turkey and foreign language schools as a proposal for solution*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, K. M. (2004). *Practical english language teaching: Speaking*. New York: McGraw-Hill
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., Waissbluth, X. ve Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". Freeman, D. ve Richards, J. C. (ed.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). Cambridge: Cambridge University Press
- Baleghizadeh, S. ve Shahri, M. N. N. (2014). EFL teachers' conceptions of speaking competence in English. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 738-754
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282-295
- Bayram, İ. (2011). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Erişim 1 Kasım 2014 <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29(3), 456-482.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710
- Cohen, A. D., & Fass, L. (2001). Oral language instruction: Teacher and learner beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian university. *Íkala (Journal of Language and Culture, Universidad de Antioquia)*, 6, 43-62.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Demir, Y. (2015). All or nothing: English as foreign language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education program in Turkey. *Anthropologist*, 19(1), 157-165.
- Dinçer, A. ve Yeşilyurt, S. (2013). Pre-service English teachers' beliefs on speaking skill based on motivational orientations. *English Language Teaching*, 6(7), 88-95
- Esin, T. (2012). *Speaking as a skill in second language teaching*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Farrell, T. S. C. ve Yang, D. (2019). Exploring an EAP teacher's beliefs and practices in teaching L2 speaking: A case study. *RELC Journal*, 50(1), 104-117.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595-606.
- Gabrielatos, C. (2004). Session plan: The coursebook as a flexible tool. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, 1, 28-31.
- Genç, Z. S. (2010). Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. *Teacher Development*, 14(3), 397-409

- Gömleksiz, M. N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(2), 495-513.
- Güney, İ. (2010). *An Investigation into the causes of speaking problems experienced by learners of English at tertiary level*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, Ö. (2013). *Pre-service EFL teachers' beliefs on their readiness level to teach speaking skills: A quantitative study*. Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Pearson Education
- Hird, J. (2013). Webinar: Warmers, fillers and other quick activities. *Oxford University Press English Language Teaching Global Blog*. Erişim 2 Kasım 2017 <https://oupeltglobalblog.com/tag/lead-in-activities/>
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Great Britain: Pearson Education.
- Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257
- Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan "Konuşma Becerisi Öğretimi" eğitim programına ilişkin eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayrak, Z. E. (2010). *İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin yabancı dil öğretimine bakışları: Sorunlar ve beklentiler*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kunt, N., & Özdemir, Ç. (2010). Impact of methodology courses on pre-service EFL teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3938-3944.
- Lamb, T. E. (2000). Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. Sinclair, B., McGrath, I. ve Lamb, T. (ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 118-138.) Harlow: Pearson Education.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63 (1), 13-22
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-181
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2004). Intercoder reliability. Erişim 2 Haziran 2017 <http://matthewlombard.com/reliability/>
- Long, M. H. ve Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17 (3), 3-18
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of experimental psychology: General*, 105(1), 3-46
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nas Özen, E., Bilgiç Alpaslan, İ., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O. ve Sökmen, A. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: British Council-TEPAV.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, P. ve Voller, P. (eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). Harlow Essex: Longman.
- Ocaklı, Ş. V. (2008). *İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles ve Strategies/Oxford, GALA 2003*, 1-25. Erişim 29 Mayıs 2017 <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32(2), 89-94.
- Richards, J. C. (2003). 30 years of TEFL/TESL: A personal reflection. *TEFLIN Journal*, 14(1), 14-57.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177.
- Richards, J. C. (2013). Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 19-43.
- Ryan, S. M. (1997). Preparing learners for independence: resources beyond the classroom. Benson, P. ve Voller, P. (ed.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 215-224). Harlow Essex: Longman.
- Samar, R. G. ve Moradkhani, S. (2014). Codeswitching in the language classroom: A study of four EFL teachers’ cognition. *RELC Journal*, 45(2), 151-164.
- Sifakis, N. C., & Sougari, A. M. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers’ beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467-488
- Şahin, C. A. (2013). *Critical evaluation of foreign language education policy with specific reference to English language Teaching in Turkey*. Doctoral dissertation. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Malaysia: Pearson Education
- Uysal, H. H., & Bardakçı, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- Wubbels, T. ve Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24.
- Xiang, M. ve Borg, S. (2014). College English teachers’ beliefs about effective language teaching. *Asian Journal of English Language Teaching*, 24, 97–120.
- Zeytin, Ö. (2006). *The effective techniques in teaching speaking*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

r

Yazarlar**İletişim**

Dr. Sevgi Gökçe, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. İngilizce öğretmenliği, konuşma öğretimi, öğrenci motivasyonu ve dil öğrenmenin duyuşsal yönleri ilgilendiği araştırma konuları arasındadır.

E-posta: sevgigokce@ogu.edu.tr

Prof. Dr. İlknur Keçik, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde çalışmaktadır. İkinci dil edinimi, yabancı dil öğretmeni eğitimi, söylem çözümleme ve metindilbilim ilgilendiği araştırma konuları arasındadır.

E-posta: ikecik@gmail.com