



Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Geniş Kapsamlı Bir Bakış: Türkiye’de İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yönlendirmeli ve Kurumsal Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Çağrı Özköse Bıyık ¹, Öner Uslu ²

Öz

İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimiyle ilgili alanyazına bakıldığında, mesleki gelişim, ağırlıklı olarak kurumsal faaliyetleri kapsamaktadır. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimine dair alışlagelmiş tanımlamalar ve uygulamalara eleştirel açıdan bakarak, çağın gerektirdikleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişiminin, öz-yönlendirme ile katılan bireysel etkinlikleri de kapsamı gerektiğini iddia etmektedir. Bununla birlikte, mesleki gelişim çalışmalarının nihai hedef olan öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabilmesi için öğretmenlerin içinde bulunduğu örgüt kültürünün, mesleki gelişimlerini destekler nitelikte olmasını önemli bulmaktadır. Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin yürüttükleri kurumsal ve ön-yönlendirmeli etkinlikleri ve örgüt kültürünün bu etkinlikleri nasıl etkilediğine dair öğretmenlerin görüşlerini anlamaya yönelik araştırma sorularına yanıt aramak üzere, keşfedici ardışık stratejinin kullanıldığı çalışmada önce nitel veriler toplanmış, nitel verilerden yola çıkılarak oluşturulan anket aracılığı ile de nicel veriler toplanmıştır. Türkiye çapında toplam 28 öğretmenle kapsamlı bireysel görüşmeler yapılmış ve 819 öğretmenden anket verileri toplanmıştır. Bulgular, öz-yönlendirmeli (yapılandırılmamış) mesleki gelişim faaliyetleri (örn: arama motoru kullanımları, haber sitesi okuma durumları, video/dizi izleme durumları, vb.) ve kurumsal (yapılandırılmış) mesleki gelişim faaliyetleri (yurt içi-yurt dışı konferanslara katılım, vb.) olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin, kurumlarca planlanan etkinliklere katılımlarının dışında, öz yönlendirmeleriyle pek çok bireysel faaliyetin içinde yer almalarının bir yabancı dil öğretmenin mesleki gelişimi açısından gerekliliği tartışılmıştır. Çalışma, İngilizce öğretmenleriyle ilgili mesleki gelişim kavramına kapsamlı bir bakış açısı önermekte ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanına öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi
Öz-yönlendirmeli etkinlikler
İnformal öğrenme
Örgüt kültürü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.12.2022

Kabul Tarihi: 18.01.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 30.07.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12423

¹ Yaşar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, cagri.ozkosebiyik@yasar.edu.tr

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, oner.uslu@ege.edu.tr

Giriş

Education First'ün (EF), 2012 yılından beri yayımladığı İngilizce Yeterlik Endeksi'nde Türkiye 2023 yılında 113 ülke arasında 66. sırada yer almıştır. Endekste yer alan 5 farklı yeterlik bandında (örn: en yüksek yeterlik, yüksek yeterlik, orta yeterlik, düşük yeterlik ve çok düşük yeterlik) Türkiye, zaman zaman “çok düşük yeterlik” bandına inmekle birlikte, 2021 ve 2022 yılların da olduğu gibi çoğunlukla “düşük yeterlik” kategorisinde yer almaktadır. EF'nin, yaşı ortalama 25 civarında olan katılımcılarla yürüttüğü senelik çalışmalarda günümüzün tüm teknolojik olanaklarına rağmen Türkiye'nin endekste gerilerde yer alması düşündürücüdür.

Bu çalışma, temel anlamda Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan zorlukları anlamak amacıyla yapılmış ve öğretmenlerin mesleki gelişim pratiklerine odaklanarak çözüm yolları aramıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün eğitimle ilgili çalışmalarına bakıldığında (örn: OECD, 2005), öğrenme çıktılarına iyileştirmenin en etkili yöntemlerinden birinin öğretmen kalitesinin artırılması olduğu görülmüştür. Öğretmen kalitesinin artırılmasında kuşkusuz en önemli adım lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının iyileştirilmesidir ve ardından mesleğe atılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri gelir. Sancar, Atal ve Deryakulu'nun (2021) yaptığı kapsamlı mesleki gelişim derleme çalışmasında, alanyazındaki mesleki gelişim tanımları, klasik ve yenilikçi olarak iki gruba ayrılmıştır. Klasik yaklaşımda, mesleki gelişim, öğrenmeyi iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmenin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi için planlanan süreç ve etkinlikler olarak tanımlanırken, daha yeni yaklaşımlar, mesleki gelişimde bireysel özelliklerin, ihtiyaçların, yeterliklerin, katılımın ve önceki öğrenmelerin klasik tanımlarda yeterince vurgulanmadığını eleştirmektedir. Öğretmenin bireyselliğine yapılan bu vurgu daha güncel çalışmalarda öne çıksa da, Clarke ve Hollingsworth (2002)'ün öğretmen gelişiminin nasıl olması gerektiğine değindikleri çalışmalarında eleştirdikleri üzere, genel olarak alanyazında öğretmene, pasif bir şekilde kendisine sunulacak olanakları bekleyen kişi muamelesi yapılır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, 2010; Christoforidou ve Kyriakides, 2021) ve yapılan mesleki gelişim çalışmalarının çoğu, öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini, öğretimsel yaklaşım ve tekniklerini iyileştirmeye yöneliktir (El Deen, 2023; Jurasaitė-Harbison ve Rex, 2010; Li, 2022; Nguyen ve Ng, 2020; Sancar vd., 2021; Sims ve Fletcher-Wood, 2021; Uslu, 2017).

Mesleki gelişim kuram ve modellerinde geliştirilmesi olmazsa olmaz unsurlardan birisinin alan bilgisi olduğu dikkat çeker (Darling-Hammond, 2000). Shulman'ın önerdiği, eski olmasına rağmen hala geçerliliğini koruyan, bir öğretmenin etkili öğretmenlik yapabilmesi için gerekli olan yedi bilgi tabanından biri de pedagojik içerik bilgisidir (Shulman, 1987). Diğer branşlardan farklı olarak, yabancı dil öğretiminde bu içerik bilgisine öğretmenin “iletişimsel yeti”si de eklenmektedir (Canale, 1983; Canale ve Swain, 1980). Bu kavrama göre, dil bilmek yalnızca o dilin dil bilgisi unsurlarına hakim olmaktan ibaret değildir. Toplum dilbilimsel (sociolinguistic), söylemsel (discourse-related) ve stratejik yeti de iletişimsel yetinin birer parçasıdır. Bu yetilerin geliştirilebilmesi, otantik ortamlarda İngilizce ile temas etmeyi gerektirir. İngilizce öğretmenin mesleki gelişimi söz konusu olduğunda öğretmenin bireysel çabalarıyla İngilizce ile temas etme şekillerinin ve sıklığının, İngilizceyi ne derece yaşamının bir parçası yaptığının, başka bir deyişle, öğretmenin “eylemlilik” halinin önemi somut bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yabancı dilin kendine has alan bilgisi olmasından dolayı yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişiminin de kendine has modeller gerektirdiği çağrısı, güncel çalışmalarda yer bulmaya başlamıştır (Li, 2022).

Mesleki gelişim alanyazınında kurumsal olmayan ve hayatın her anında gerçekleşebilecek öğrenmelerden, “informal öğrenme, otonom öğrenme” adları altında son yıllarda daha çok bahsedilmesine rağmen (Xianhan, Chun, Mingyao ve Caixia, 2022), ulusal ve uluslararası çalışmalara baktığımızda bir yabancı dil öğretmenin mesleki gelişiminde, öğretmenin öğrettiği dille temas ettiği bağlamların çeşitliliğinin ve sıklığının artmasını sağlayacak informal öğrenmelerinin önemine değinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakış açısına en yakın çalışma, Nugroho, Widiati ve Susanti (2022) tarafından yapılmış ve bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlik düzeylerini iyileştirmeye yönelik çabalarının mesleki gelişimindeki önemine değinilmiştir. Çalışmada konuyla ilgili kritik

tespitler ve öneriler ortaya konmasına rağmen, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim modellerinin daha kapsamlı ele alınmasının gerekliliğine veya informal öğrenme kapsamındaki bireysel etkinliklerin önemine değinilmemiştir; dil yeterliği, mesleki gelişim çatısı altında özel bir alan olarak ele alınmıştır. Aynı şekilde, mesleki gelişimde bireysel yönelimlere değinen bazı modeller olsa da, bu modeller, yetişkin eğitiminin ilkelerini baz alarak, ihtiyaç analizi bağlamında öğretmenlerin bireysel olarak kendi ihtiyaçlarını en iyi kendilerinin tespit edebileceğini vurgular niteliktedir. Örneğin, Sparks ve Loucks-Horsley'nin (1989) bireysel yönlendirmeli mesleki gelişim modelinin temel mesajı, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendilerinin tespit etmesine olanak tanımak üzerinedir ve bu çalışmada kastedilen öz-yönlendirmeli etkinliklere yer verilmemiştir. Lan (2022) ise İngilizce öğretmenlerinin öz-yönlendirmeli mesleki gelişimini, motivasyon kuramlarına dayandırmış ve öğretmenlerin güçsüz oldukları alanları tespit ederek mesleki gelişimlerine daha taktiksel yaklaşımları gerektiğini ele almıştır. Ne tür etkinliklerin mesleki gelişim kapsamına girdiğine değinmemiştir. Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, bu çalışma var olan mesleki gelişim kuram, model ve yaklaşımlarının, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimine dair yeterince kapsayıcı olmamasını bir problem olarak görmekte ve alanyazındaki henüz irdelenmemiş bu kavramsal boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine odaklanan akademik çalışmaları incelediğimizde, bu çalışmaların da mesleki gelişimi, tıpkı diğerleri gibi öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini geliştirmeye yönelik kurumsal veya yapılandırılmış etkinliklere katılım temelli bir kavram olarak ele aldığını görmekteyiz (Babanoğlu ve Yardımcı, 2017; İyidoğan, 2011; Karaata 2010; Korkmazgil, 2015; Korkmazgil ve Seferoglu, 2013; Muyan, 2013; Ozer Ozkan ve Anıl, 2014). Bu çalışmalarda bahsi geçen kurumsal etkinlikler, çoğunlukla konferans, seminer veya sertifika programlarına katılımdır. En yenilikçi sayılabilecek, öğretmenlere yansıtıcı öğretim ile ilgili mesleki gelişim faaliyetlerini uygulayıp uygulamadıklarının sorgulandığı çalışmalarda bile (Arıkan, 2004; Genç, 2010; Hismanoglu, 2010), informal öğrenme ya da öğretmenlerin İngilizce ile temas etmek adına gösterdiği (ve aslında alan bilgisini geliştirdiği) bireysel çabalar mesleki gelişim faaliyetleri arasında yerini bulmamıştır. Korkmazgil (2015), araştırmasındaki bulguları açıklarken İngilizce öğretmenlerinin kendi dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerinden de (örn., İngilizce kitap okumak, İngilizce film, belgesel, vs. izlemek) mesleki gelişimin bir parçası olarak birkaç yerde bahsetmiştir; ancak, dil öğretmenin mesleki gelişim olgusunu açıklarken bu tarz öz-yönlendirmeli etkinliklerin mesleki gelişimin bir parçası olduğuna açıkça değinmemiştir. Arıkan (2004), İngilizce okutmanları ve mesleki gelişim programları ilişkisini anlamlandırmaya yönelik eleştirel-postmodernist çalışmasında, mesleki gelişim programlarının "güncel paradigmaları temel alacak şekilde yeniden yapılandırılmaları gerekliliği" (s. 40) sonucuna varmış ve programların yönü ve içeriği belirlenirken öğretmenlerin rolünün çok daha aktif olması ve bireysel ihtiyaçlarının gözetilmesi gerektiği önerisinde bulunmuş; ancak kavramsal anlamda mesleki gelişimi tanımlama biçimi, var olan çalışmalarda olduğu gibi, "kurumsal odaklı yapılandırılmış faaliyetler"dir; araştırmacı, bireysel veya başka bir deyişle yapılandırılmamış, öz-yönlendirmeli etkinlikleri mesleki gelişim çabası olarak ele almamıştır. Başka bir çalışmada, Genç (2010), yaşam boyu öğrenme kültürünün İngilizce öğretmenleri açısından benimsenmesinin önemine kısmen değinmiş olsa da, "öğretmenin başarısı, öğretmenin kendi bireysel gelişimi ve öğretmenlik hayatı boyunca ona sağlanan uygun ve yerinde mesleki gelişim olanakları ile mümkündür" (s. 104) diyerek, aslında toplumumuzda ve dünyada var olan mesleki gelişim algısını pekiştirmiştir. Teknolojik olanaklarla çepeçevre olduğumuz günümüzde, öğretmenin kendisine olanak "sağlanmasını" beklemesine elbette ihtiyacı yoktur. Mesleki gelişim, öğretmenin kurumsal (yapılandırılmış) ve öz-yönlendirmeli (yapılandırılmamış) etkinliklerinin bir bütünü olarak görülmelidir. Bu çalışma, mesleki etkinlikleri hem iki kategori altında incelemekte hem de bir bütün olarak görmektedir. Kurumsal mesleki etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı, yayınevleri gibi kurumlar tarafından organize edilmiş ve yapılandırılmış ortamlarda, bir plan dahilinde öğretmenlere sunulan seminer, konferans gibi etkinlikler veya kurum içi planlanmış etkinlikler olarak, öz-yönlendirmeli etkinlikleri ise öğretmenlerin kendi inisiyatifleriyle yürüttükleri, herhangi bir planlamaya tabi olmayan tartışma forumlarına katılma, yabancı dilde film izleme gibi bireysel olarak diledikleri zaman gerçekleştirebilecekleri etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, çalışmanın dayandığı varsayımlar,

a) İngilizce öğretmenlerinin de hala birer dil öğrencisi olduğu, b) var olan mesleki gelişim modellerinin yabancı dil öğretmenlerinin gelişimi söz konusu olduğunda alan bilgisi alt kriterini yeterince kapsamadığı, c) yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine dil öğrenirken aldıkları inisiyatiflerin ve bu öz-yönlendirmeler doğrultusunda gösterdikleri bireysel çabaların da dahil edilmesi gerektiğidir. Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin katıldığı yapılandırılmış mesleki gelişim etkinliklerinin çeşitliliğine odaklandığımızda, bu etkinlerin bir kısmının yansıtıcı öğretim (Farrell, 2015) bakış açısıyla şekillendiğini gözlemliyoruz. Alanyazında bu etkinliklerin en çok rastlanılan eylem/öğretmen araştırmasıdır (Sönmez Boran, 2018; Tanış ve Dikilitaş, 2018). Karaaslan’ın (2003) çalışmasına katılan 149 okutmanın %54.6’sı eylem araştırmasını ya nadiren uyguladıklarını ya da hiç uygulamadıklarını belirtmiştir. Özellikle 2018 yılından itibaren doktora tezlerinde göze çarpan bir diğer alan ise ders imecesidir (lesson study) (Karabuğa, 2018; Songül, 2019; Uştuk, 2020). Ders imecesi çalışmaları, uzun vadeli ve küçük gruplar halinde İngilizce öğretmenleriyle yapılan nitel çalışmalardan ibarettir. Akran gözlemi, akran koçluğu gibi iş birliği ve iletişim becerileri gerektiren mesleki gelişim faaliyetlerinin ise Türkiye’de İngilizce öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda en az tercih edilen yapılandırılmış mesleki gelişim faaliyetleri arasında olduğu tespit edilmiştir (Hismanoglu, 2010; Muyan, 2013). Aynı şekilde, Muyan (2013) çalışmasına katılan 122 okutmanın yarısından fazlasının kritik vakaları analiz etme, takım çalışması, öğretmen destek grupları, günlük tutma, öğretim portfolyosu hazırlama gibi etkinlikleri hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı öğretime dayalı yapılandırılmış mesleki gelişim faaliyetlerinin, alanyazında nadiren de olsa karşımıza çıktığını, ancak İngilizce öğretmenleri tarafından yaygın olarak benimsenmediğini görmekteyiz.

Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda değinilmesi gereken çalışmalardan biri de Firth ve Wagner (1997)’a aittir. Firth and Wagner (1997), kendi alanlarındaki diğer araştırmacılardan ayrılan özgün yaklaşımlarıyla, dil öğrenmenin etkileşimsel ve toplum dilbilimsel boyutlarına yeterince vurgu yapılmadığı eleştirisini getirerek, ikinci dil edinimi alanında gerçek bir sosyal bir yönelim başlatmışlardır. Artık dil öğrenen kişi, içinde bulunduğu çevreyle bir bütün olarak algılanmaktadır (Lantolf, 2000; Meskill, 2009; Pavlenko, 2002; Poehner, 2007; van Lier, 2004). Dil öğrenimi sırasında kendi yararına yarattığı ve yaratmadığı fırsatlardan sorumludur. Dil öğretimi alanında öne çıkan sosyo-kültürel yaklaşımlar, dil öğrenmede öğrenen otonomisi (learner autonomy) (Balçikanlı, 2008; Benson, 2011; Turan-Ozturk, 2016), öğrenenin eylemliliği (learner agency) (van Lier, 2008), dil öğrenmenin ekolojisi (van Lier, 2004), dil öğrenmeye yapılan yatırım (Norton Peirce, 1995) gibi kavramları vurgulamaktadır; ancak, söz konusu İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri olduğunda öğretmenlerin İngilizcecelerini geliştirmek için gösterecekleri öz-yönlendirmeli (self-directed) çabaların mesleki gelişim alan yazınında hiç yer bulmamış olması şaşırtıcıdır. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde karşılaşılan problemleri ve yapılan yanlışları sorgulayan çalışmalarda (Coşkun Demirpolat, 2015; Çelebi ve Yıldız Narinalp, 2020; Günday, 2007; Işık, 2008), bahsi geçen nedenlerden biri, öğretmenlerin yeterli derecede hizmet-içi eğitim almadıkları ve aldıkları eğitimlerin de ihtiyacı karşılamadığıdır; ancak neredeyse hiçbir çalışmada, öğretmenlerin kendi İngilizce dil becerilerinin sürdürülebilirliği için giriştikleri bireysel çabaların yeterli olup olmadığı ve bu durumun Türkiye’de yabancı dil öğretimini nasıl etkileyebileceği konusu irdelenmemiştir. Coşkun Demirpolat’ın (2015), “Yabancı dil öğretmeni adaylarının hizmete başlamadan önce öğretmenliğini yapacağı yabancı dilin konuşulduğu ülkeye gitmesi (değişim öğrencisi olarak dönem içinde ya da yaz tatillerinde olabilir) sağlanmalıdır” (s. 16) önerisinde dahi, öğretmenler bireysel olarak kendi çözümlerini üretme sorumluluğundan uzak tutulmuş ve öğretmen adaylarının yurtdışı deneyimi edinmelerinin devlet organları tarafından “sağlanması” gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi söz konusu olduğunda, alanyazındaki “edilgen” dil (sağlanmalı; gönderilmeli, vb.) oldukça ağır basmaktadır. Yalnızca birkaç çalışmada, dil öğretmeni gelişiminde öz-gelişim temel alınmış ve dil öğretmeni gelişiminin mesleki gelişimden daha kapsamlı olduğu, kişisel ve etik değer boyutlarının da devreye girdiği belirtilmiştir (Mann, 2005). Halbuki, dil öğretimine karşı ekolojik bir yaklaşım benimseyen van Lier (2004), dil öğrenme sürecinde, dil öğrenen kişinin attığı irili ufaklı her adımın, aldığı her inisiyatifin, hedef dille temas ettiği her bağlamın, ona bir öğrenme fırsatı sunduğunu dile getirmiştir. Bu inisiyatiflere internette video izlemekten çoklu, interaktif sanal oyunlar oynamaya, telefonun dilini İngilizce yapmaktan arama

motorlarını İngilizce kullanmaya, akıllı telefonunda İngilizce haber uygulamaları takip etmekten sosyal medyada İngilizce paylaşımlar okumaya, yabancılarla arkadaşlık etmekten internetteki forumlara İngilizce cevaplar yazmaya, popüler kültür dergileri okumaktan blog tutmaya kadar İngilizce ile teması mümkün olduğunca otantik (doğal) ortamlarda sağlayan her şey girer. Bu nedenle, bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yalnızca kurumsal anlamda katıldıkları mesleki etkinlikler değil (örneğin seminerler, konferanslar), öz- yönlendirmeleriyle giriştikleri bireysel etkinlikler de (örneğin, İngilizce haber sitelerini takip etmek, İngilizce içerikli videoları izlemek, İngilizce blog okumak vs.) mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak araştırılmıştır.

Öğretmenlerin çalışmaları, buldukları sosyal, kültürel ve örgütsel bağlamlardan bağımsız değerlendirilemez (Samuelsson ve Lindblad, 2015). Bu nedenle, mesleki gelişim çalışmalarının nihai hedef olan öğrenci öğrenmesini iyileştirmeye katkı sağlayabilmesi için öğretmenlerin içinde bulunduğu örgüt kültürünün, mesleki gelişimlerini destekler nitelikte olması önemlidir (Nguyen, Pietsch ve Gümüş, 2021). Alanyazına bakıldığında, örgüt kültürü kavramının pek çok farklı alan tarafından ele alındığı ve farklı şekillerde boyutlandırıldığı ve kültür kavramının tanımlanmasındaki çeşitlilikten dolayı, örgüt kültürü ile ilgili genel kabul görmüş kuramların azlığı dikkat çeker (Chatman ve O'Reilly, 2016). Bu çalışmada, örgüt kültürü, "örgüt üyelerinin ortak sahip olduğu değerler, inançlar ve gizli varsayımlar olarak tanımlanmıştır" (Naranjo-Valencia vd., 2016, aktaran Karakılıç Yörük, 2019, s. 21). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri irdeleyebilmek için niteliksel bir yaklaşım benimsenmiştir. Kuramsal çerçeve olarak, Danışman ve Özgen'in (2003) örgüt kültürü modelindeki dokuz boyuttan, destekleyicilik (örn. makul ölçüde risk yüklenmede çalışanlara inisiyatif tanınması), takım (örn. çalışanların birbirleriyle işbirliği içinde çalışmaya teşvik edilmesi), ve profesyonellik (örn. çalışanlara profesyonel gelişme ve ilerleme yolunda fırsatlar sunulması) eğilimlerinden yararlanılmıştır. Guskey (2000), bir mesleki gelişim programı değerlendirilirken, örgüt kültürünün parametrelerini de hesaba katmak gerektiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kurumsal ve öz-yönlendirmeli mesleki gelişim faaliyetlerinin, buldukları kurumun kültüründen nasıl etkilendiğini anlamak için öğretmenlerin örgüt kültürü hakkındaki görüşleri de araştırılmıştır.

Bu çalışma, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine daha kapsayıcı ve bütünsel bir bakış açısı sunması açısından önem arz etmektedir. Yukarıda ortaya konan tartışma, bizi İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili iki temel gözleme götürmektedir. Birincisi, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimi söz konusu olduğunda öğretmenlerin bireysel ve kurumsal etkinliklerinin birlikte ele alınmasının daha kapsayıcı bir bakış açısı olduğu; ikincisi ise mesleki gelişim çalışmalarının ve öğretmenlerin bireysel etkinliklerini inceleyen çalışmaların ayrı kollar halinde yürütüldüğü; ancak birleştirici bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğudur. Bu gözlemlerden yola çıkan bu çalışmanın amacı Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimini öz-yönlendirmeli ve kurumsal etkinlikler bağlamında ele alıp yabancı dil öğretmenleri için mesleki gelişimi yeniden tanımlamaktır. Çalışma, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine daha bütüncül bir yaklaşım getirerek var olan yapının anlaşılmasına katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda üç temel araştırma sorusu ele alınmıştır:

1. İngilizce öğretmenleri bireysel (yapılandırılmamış) olarak hangi tür mesleki gelişim faaliyetlerini, hangi sıklıkta yürütmektedir ve bu faaliyetler çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İngilizce öğretmenleri kurumsal (yapılandırılmış) olarak hangi tür mesleki gelişim faaliyetlerini, hangi sıklıkla yürütmektedir ve bu faaliyetler çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Örgüt kültürünün mesleki gelişimlerine yönelik etkilerine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik ve etik konusunda izlenen yöntem alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel ve nicel verilerin art arda toplanıp bulguların yazımı aşamasında birleştirildiği karma desene yürütülmüştür (Tashakkori, Teddlie ve Teddlie, 2003). Keşfedici ardışık stratejinin (sequential exploratory strategy) kullanıldığı araştırmada önce nitel veriler toplanmış, nitel verilerin analizi sonucu tema ve kodlar elde edilmiştir. Bu tema ve kodlardan yola çıkılarak nicel anket formu oluşturulmuştur (Creswell, 2003; Tashakkori et al., 2003). Nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra yazım aşamasında birleştirilerek sunulmuştur. Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin öz-yönelimli ve kurumsal mesleki gelişim etkinliklerinin ortaya çıkarılması olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin uygulamaları ilk olarak nitel yöntemle belirlenmiş, sonrasında elde edilen yapının geniş kitlelerde ne durumda olduğunu belirleyebilmek için anket formu hazırlanarak 819 öğretmenden veri toplanmıştır. Böylece nitel bulgularla ortaya çıkarılan öz-yönelimli ve kurumsal mesleki gelişim uygulamalarının geniş bir örneklemde ne durumda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Creswell, 2003; Tashakkori et al., 2003).

Örneklem Seçimi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel çalışma grubunun belirlenmesi için Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması'nın birinci düzeyi kullanılmış (TÜİK, 2005), zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine incelenebilmesi için amaçlı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur (Yıldırım ve şimşek, 2006). Öğretmenlerin görev yaptığı coğrafi bölge, okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğretmenlerin çalıştığı kurum türü, cinsiyet ve yaş filtreleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden toplam 28 öğretmenle ortalama ikişer saat süren görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 16'sı kadındır. Öğretmenlerin yaşları 24 ila 53 arasında değişmekte olup demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Coğrafi Bölge, Yerleşim Yeri ve Kurum Türü Bilgileri

Takma Ad	Cinsiyet	Kıdem	İl	Çalıştığı Bölge	Kurum
Ö1	Kadın	3	Ankara	İl Merkezi	Üniversite
Ö2	Kadın	18	Antep	İl Merkezi	Özel Okul
Ö3	Erkek	11	İstanbul	İl Merkezi	Üniversite
Ö4	Kadın	9	Çanakkale	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö5	Erkek	20	İzmir	İlçe	Devlet Okulu
Ö6	Kadın	5	İzmir	İl Merkezi	Özel Okul
Ö7	Erkek	8	Antalya	İlçe	Devlet Okulu
Ö8	Erkek	11	Eskişehir	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö9	Erkek	11	Yozgat	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö10	Kadın	6	Giresun	İlçe	Devlet Okulu
Ö11	Erkek	18	Gaziantep	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö12	Kadın	2	Van	Köy	Devlet Okulu
Ö13	Kadın	6	Zonguldak	İl Merkezi	Üniversite
Ö14	Kadın	30	İstanbul	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö15	Kadın	3	Gaziantep	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö16	Kadın	2	Sivas	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö17	Kadın	5	Niğde	İl Merkezi	Üniversite
Ö18	Erkek	2	Ağrı	Köy	Devlet Okulu
Ö19	Erkek	4	Erzurum	Köy	Devlet Okulu
Ö20	Kadın	10	Sinop	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö21	Kadın	31	Antalya	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö22	Erkek	28	İzmir	İl Merkezi	Üniversite
Ö23	Erkek	22	İzmir	İl Merkezi	Üniversite
Ö24	Erkek	9	Bartın	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö25	Kadın	15	İskenderun	İl Merkezi	Devlet Okulu
Ö26	Erkek	10	Denizli	İl Merkezi	Özel Okul
Ö27	Kadın	7	Elazığ	İlçe	Devlet Okulu
Ö28	Erkek	8	Edirne	İl Merkezi	Özel Okul

Görüşmelerin üçü yüz yüze diğerleri uzaktan internet konferansı aracılığı ile yapılmış, bilgilendirilmiş onam formuyla izin alarak görüşmeler kaydedilmiştir. Bütün görüşmeler birinci yazar tarafından yapılmış, katılımcıların izniyle tüm görüşmeler iki farklı araçla kayıt altına alınmış ve görüşme notları tutulmuştur. Yazıya geçirilen görüşmeler katılımcı teyidinin alınması amacıyla katılımcılarla e-posta yoluyla paylaşılmış önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Analizler ise ikinci yazar tarafından yapılmış; analiz sürecinde veriden yola çıkarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan yapı her iki araştırmacının katılımıyla düzenlenen değerlendirme toplantılarıyla yeniden incelenmiş, gerekli görüldüğünde güncellemeler yapılmıştır.

Nicel verilerin toplanması amacıyla anket formu hem çevrimiçi hem de basılı olarak hazırlanmıştır. Çevrimiçi form araştırmacılar tarafından İngilizce öğretmenlerine ulaştırılmış basılı form ise İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okullara gönderilmiştir. Toplam 1002 anket formu dijitalleştirilmiştir. Üçten fazla boş veri bulunan ayrıca tek bir sık üst üste on ve üstü giriş bulunan 183 anket formu analiz dışı bırakılmıştır. Analizler, böylece 819 İngilizce öğretmeninden gelen veri üzerinde yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 668'i kadın 151'i erkektir. Öğretmenlerin mezuniyet yılları 1978 ila 2015 arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 116'sı ilkökulda, 260'ı ortaokulda, 293'ü lisede 70'i de üniversitelerde ders vermektedir. Çalışma Türkiye'de görev yapan tüm İngilizce öğretmenlerinin mesleki etkinliklerini ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik betimleyici bir çalışma olduğundan üniversitelerde görev yapan okutmanlar hariç tutulmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel bulgular yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları, Sparks ve Loucks-Horsley'nin (2007) önerdiği mesleki gelişim modelleri ışığında yazarlar tarafından hazırlanmış, alanda yüksek lisans çalışması yapan bir İngilizce öğretmeniyle pilot uygulama yapıldıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak son şeklini almıştır. Görüşme formunda toplam dokuz adet soru yer almıştır. Sorular öğretmenlerin bireysel ve kurumsal mesleki faaliyetlerini anlamaya yöneliktir. Birinci sorunun (İngilizcenizi canlı tutmak için bireysel olarak ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz?) üç alt kırılımı (örneğin, "Bu amaç için bilişim teknolojilerinden nasıl yararlandığınızı biraz anlatır mısınız?") ve bu kırılımların da sondaları (örneğin, "Sosyal ağlarda İngilizceyle ilgili ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?") mevcuttur. Üçüncü sorunun (Çeşitli nedenlerde yurt dışına gitme şansınız oldu mu?) ve beşinci sorunun (Size göre Türkiye'de İngilizce Öğretmenlerinin ne gibi sorunları var?) da birer alt kırılımı bulunmaktadır.

Nicel verilerin toplanması amacıyla nitel verilerden elde edilen tema ve kodlardan yola çıkarak anket formu oluşturulmuştur. Alanda yüksek lisans yapmakta olan iki katılımcı ile yapılan tartışmalar sonucu son şeklini alan anket formu, üçü yabancı dil, biri araştırma teknikleri alanında çalışan dört akademisyenin uzman görüşüne sunulmuş elde edilen geribildirimler doğrultusunda güncellemeler yapılmıştır. Daha sonra görüşmelere katılan yedi öğretmenle anketin pilot uygulaması yapılmış; soruların anlaşılabilirliği, anketi uygulama süresi gibi konularda geribildirimleri alınmış ve düzenlemeler yapılmıştır.

İnandırıcılık

Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme, doğrudan alıntılarının sunulması, teyit incelemesi ve veri çeşitlemesi gibi önlemler alınmıştır (Creswell, 2007; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Ayrıntılı betimleme amacıyla katılımcıların demografik özellikleri verilmiş, veri toplama sürecinin nasıl yürütüldüğü, görüşmelerin ne kadar sürdüğü, verilerin nasıl yazıya geçirildiği ve nasıl analiz edildiği ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Veri analizi sonucunda elde edilen tema ve kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Teyit incelemesi için birinci araştırmacı tarafından da yapılan nitel analizler her iki araştırmacının katıldığı toplantılarda incelenmiştir. Veri çeşitlemesinin sağlanması amacıyla hem görüşme hem de anketler yoluyla veriler toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı destekleyen bir başka unsur da araştırmacı rolünün açıklanmasıdır. Birinci araştırmacı bir yıl devlette İngilizce öğretmeni olarak çalıştıktan sonra yurt dışında yüksek lisans ve doktora çalışmalarını tamamlamış; Türkiye'ye döndükten sonra da öğretim üyesi olarak göreve başlamıştır. Doktora tezinde o zamana kadar bilişsel olarak irdelenen dil yeteneği kavramını sosyokültürel kuram açısından ele almış ve dil yeteneğinin doğuştan getirilen, değiştirilemez bir kavram olmasından ziyade, geliştirilebilen bir potansiyel olduğunu öne sürmüştür. Bu çalışma, şüphesiz araştırmacının dil öğreniminde sosyokültürel yaklaşımları benimsemesinden etkilenmiştir ancak görüşmeler sırasında yönlendirme yapılmamasına azami özen gösterilmiştir. İkinci araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığında on iki yıl bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında eğitimlik yapmıştır. Bu sırada doktorasını tamamlayan araştırmacı dokuz yıldır da öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Temel akademik çalışma alanının öğretmenlerin mesleki gelişimi olması nedeniyle İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim girişimlerine ilişkin bazı ön beklentileri bulunmaktadır. Ancak veri analizi sürecinde bu beklentilerin analiz sürecine mümkün olduğunca az yansımaları sağlamaya çalışmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliliği için, oluşturulan anket test tekrar test güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla, 31 İngilizce öğretmenine iki hafta arayla uygulanmış, test tekrar test güvenirliliği .86 olarak hesaplanmıştır. Gay ve Airasian (2003), korelasyonel istatistiksel analiz için en az 30 katılımcı önerdiğinden pilot uygulama 31 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Kırk dokuz maddeden oluşan anketin Cronbach Alfa güvenirlilik değeri de .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .70'in üzerinde olması anketin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2015).

Etik

Araştırmada etiğe ilişkin birçok önlem alınmıştır. Araştırmaya etik kurul izni alınarak başlanmıştır. Hiçbir kişi ya da kurumun zarar görmemesi ya da yarar sağlamaması adına katılımcı öğretmenlerin ve çalıştıkları kurumların kimlikleri gizli tutulmuştur. Doğrudan alıntılarının sunumu sırasında öğretmenlerin anonimliğini korumak için Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcılar matbu bilgilendirilmiş onam formu imzalamış; çevrim içi yapılan görüşmelerde katılımcıların formları görüşme öncesi imzalayıp e-posta ile göndermeleri sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında bütün katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, ses kaydı için yeniden sözlü onay alınmış, yazıya geçirilen ses kayıtları teyit için görüşülen kişilere gönderilmiştir. Hem nitel hem nicel veri toplama sürecinde gönüllülük esasına uygun olarak katılım sağlanmıştır. Anket formunda çalışmanın amacı ve sonuçların gizlilik prensibine bağlı kalınarak paylaşılacağı açıklanmış ve katılımcıların sorularıyla ilgili ulaşabilecekleri e-posta adresi sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde ilk olarak ses kayıtları harfiyen metne dönüştürülerek deşifre işlemi tamamlanmıştır. Nitel verilerin analizi sürecinde Nvivo 10 yazılımı kullanılmıştır. Görüşme kayıtları kelime işlemci programa yazıldıktan sonra Nvivo'ya aktarılmıştır. Deşifre sürecine ilişkin bir örnek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Deşifre Örneği

Görüşmeci:	Düzenli olarak takip ettiğin web siteleri var mı İngilizce. Mesela haber siteleri?
Öğretmen 4:	Yani çok Türkiye'de çok önemli bir şey varsa yurtdışında neler konuşuluyor diye bakıyorum ama düzenli takip etmiyorum. Mesela Gezi sırasında çok sıkı takip etmişim.
Görüşmeci:	Takip ettiğin bloglar var mı?
Öğretmen 4:	Hayır yok.
Görüşmeci:	Wiki, İngilizce öğretmenleri arasında kullandığın wiki?
Öğretmen 4:	Arada sırada kaynak bulmak için. Ama sürekli site takip etmiyorum. Google'a yazıyorum. Hangisi hoşuma giderse oradan alıyorum.
Görüşmeci:	Haber ya da e-posta gruplarını takip ediyor musun? Üye olduğun, İngilizce e-posta gelen? Konferanslardan kalma olabilir?
Öğretmen 4:	British Council'dan alıyorum newsletter.
Görüşmeci:	İngilizce mi oluyor hep?
Öğretmen 4:	Yok hep değil. Bazen Türkçe bazen İngilizce gönderiyorlar. Bir de çevreci örgütlerden alıyorum bazen. Dünya çapında örgütlerden.

Deşifre işlemi tamamlandıktan sonra veri aşinalığının sağlanması sürecine geçilmiştir. Görüşmeler birinci araştırmacı, verilerin analizi ikinci araştırmacı tarafından yapıldığından veri aşinalığının sağlanması için veri seti birkaç kere okunmuştur. Sonrasında kodlama sürecine geçilmiştir. Kodlama sürecinin tamamı Nvivo yazılımı yoluyla yapılmıştır. Bu süreçte bütün analiz elle yapılmış, programın otomatik analiz özellikleri kullanılmamıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak oluşturulan kod ve temalar, analizi yapan ikinci araştırmacı tarafından birkaç kere gözden geçirilerek güncellenmiş, sonrasında iki araştırmacının katılımıyla yapılan teyit incelemesi yoluyla son şeklini almıştır. Elde edilen tema ve kodlar bulgular bölümünde sunulmuş, en etkili doğrudan alıntılar da Nvivo aracılığı ile seçilerek paylaşılmıştır. Kodlamaya ilişkin bir örnek Tablo 3'te sunulmuştur.

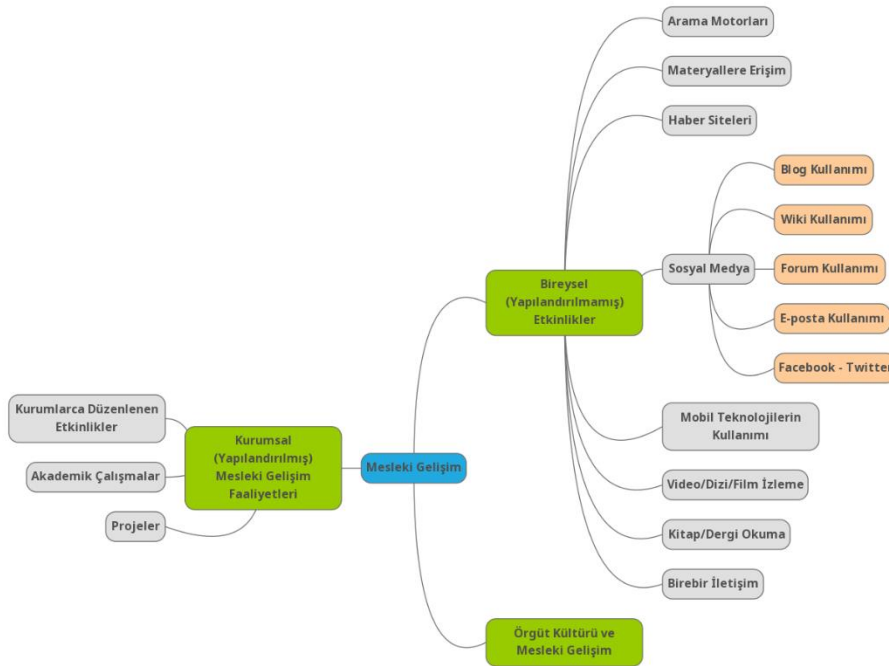
Tablo 3. Kodlama Örneği

Metin	Kodlar
Sınav kağıtları ve worksheet hazırlarken bile İngilizce aratıyorum (Ö7).	Materyallere Erişim
Cep telefonunda application var onun. Cep telefonundan özellikle headlinelere bakıyorum (Ö3).	Mobil Teknolojilerin Kullanımı
En azından bizim üniversitemizin yaptığı bir şey var, İki yıldır onlara düzenli olarak katılıyoruz (Ö22).	Kurumlarca Düzenlenen Etkinlikler

Nicel verilerin analizinde ise MS Excel ve SPSS yazılımları kullanılmıştır. Her bir maddeye verilen yanıtların frekansları ve bu frekansa ilişkin yüzdeler hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar tablolar haline getirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Anketin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin test tekrar test ve Cronbach Alfa katsayısının hesaplanması sürecinde de SPSS paket programı kullanılmıştır. Nicel verilere ait bulgular yüzde ve frekans analiziyle sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, sınıflandırılarak paylaşılmıştır. İlk olarak elde edilen tema ve kodlara ilişkin bulguların grafiksel gösterimi sunulmuştur.



Şekil 1. Nitel bulgulara ilişkin tema ve kodlar.

Bireysel (Öz-yönlendirmeli, Yapılandırılmamış) Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Birinci araştırma sorusu "İngilizce öğretmenleri bireysel (yapılandırılmamış) olarak hangi tür mesleki gelişim faaliyetlerini, hangi sıklıkta yürütmektedir ve bu faaliyetler çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin önce nitel bulgular sonra da nicel bulgular sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

İlk olarak birinci araştırma sorusu doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin bireysel olarak yürüttükleri mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Arama Motorları. Öğretmenlerin arama motorlarını kullanırken İngilizceyi tercih etmeleri, dil becerileri açısından mesleki gelişimlerini destekleyen bir bireysel etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı (n=11) arama motorlarını daha çok İngilizce kullandıklarını belirtirken bazı öğretmenler de (n=10) daha çok Türkçe tercih ettiklerini dile getirmiştir. Bununla birlikte sekiz öğretmen her iki dilde kullanmayı tercih etmektedir. Bunun nedenleri incelendiğinde arama motorlarını İngilizce tercih eden öğretmenler Türkçe'ye göre daha zengin sonuçlara ulaştıklarını dile getirmektedir. Türkçe tercih eden öğretmenler genellikle günlük yaşamlarında ihtiyaçları olan bilgiyi Türkçe arattıklarını dile getirmişlerdir. Her iki dili de tercih eden öğretmenler çoğunlukla sınıf uygulamaları için İngilizce, onun dışında ihtiyaçları için Türkçe kullandıklarını dile getirmiştir. Her iki dili de sıklıkla kullandığını belirten Ö11 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Tamamen modla alakalı. Eğer İngilizce modunda değilsem tek kelime İngilizce çıkmıyor ağzımdan veya yaptığım şeylerin hiçbirine katmıyorum İngilizceyi. Ama bazen de öyle bir şey oluyor ki aklıma ilk gelen İngilizce oluyor. Arama motorunda ne arayacaksam. Atıyorum bir şeyin fotoğrafını arıyorum. İngilizcesini yazarmışım meğersem bilinçsiz bir şekilde. Genellikle ruh halime göre değişiyor(Ö11).

Öğretim Materyallerine Erişim. Öğretmenlerin bireysel olarak sürdürdüğü mesleki gelişim etkinliklerinden ilki, öğretim materyallerine ulaşmak amacıyla web sitelerine erişimdir. Görüşme yapılan hemen hemen bütün öğretmenler internet aracılığı ile çeşitli web siteleri (sosyal ağlar, içerik portalları vb.) üzerinden eğitim materyallerine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bunlar hem öğrenme öğretme süreçleri hem de ölçme değerlendirme aşamalarında kullanılacak eğitim materyalleridir.

Aslında şöyle... Aradığım konuya göre değişiklik gösteriyor. Ama bu işimizden dolayı daha çok İngilizce kullanıyorum. Hem de şöyle bir durum oldu. İngilizce ararsam daha çok kaynağa erişebileceğim gibi geliyor. O yüzden İngilizce aramayı tercih ediyorum (Ö11).

Haber Siteleri. Haber sitelerini kullanım durumları incelendiğinde ise öğretmenlerden 14'ü düzenli olarak İngilizce haber portallarını takip ettiğini belirtirken altısı nadiren takip ettiklerini beşi ise hemen hemen hiç takip etmediğini belirtmiştir. İki öğretmenin bu soruya dair yanıtı bulunmamaktadır. Çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin İngilizce haber sitelerini takip etme durumları irdelendiğinde dikkat çeken bir bulgu olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) çalışan 17 öğretmenden beşi (%18) hiç İngilizce haber sitesi takip etmediğini belirtmiştir. Düzenli takip eden öğretmenler hem web siteleri hem de mobil uygulamalar üzerinden İngilizce haberlere ulaşmaktadır.

Sosyal Medya. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklerden birisi de sosyal medya kullanımınıdır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin sosyal medya kullanımlarını blog, wiki, forum, e-posta, facebook ve twitter olarak sınıfladıkları görülmüştür.

Blog Kullanımı

Sosyal medya başlığı altında incelenen ilk teknoloji bloglardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun blogları hiç kullanmadığı görülmektedir (n=17). Bununla birlikte üç öğretmen İngilizce blogları düzenli olarak okuduklarını belirtirken bazı öğretmenler ise (n=5) aramalar sırasında tesadüfen karşısına çıktığında İngilizce blogları okuduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sadece üç öğretmen daha önceden blog yazdıklarını ancak düzenli blog yazımına devam etmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden ikisi lisans eğitiminde ödev olarak blog yazdığını belirtirken sadece bir öğretmen proje kapsamında proje bloğu hazırlayıp zaman zaman güncellediklerini dile getirmiştir. Düzenli blog takip etmediğini ancak karşısına çıkarsa okuduğunu belirten öğretmenlerden Ö3 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Özellikle takip ettiğim bir blog yok. Yani bir konu aradığım zaman mesela, eğer ki blogda çıkıyorsa blogdaki yazıları tercih ediyorum. Yani kişisel fikirler daha cazip geliyor (Ö3).

Wiki Kullanımı

Blog kullanımının yanı sıra öğretmenlerin wiki kullanım durumları da incelenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları wikileri hiç kullanmadığını dile getirirken (n=10), bazı öğretmenler sadece wikipedia üzerinden bilgi edinme amaçlı wiki kullandıklarını belirtmiştir (n=12). Bununla birlikte sadece bir öğretmen wikipedia üzerinden öğrencilerinin interaktif wiki kullanımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi okullarında öğretmenlerin wiki kullanarak interaktif sayfalar hazırladıklarını bunları da öğrencileri ve öğretmenleri bilgilendirmek için yayınladıklarını vurgulamışlardır. Wiki kullanımı için öğrencilerini teşvik eden öğretmen üniversitede çalışırken interaktif olarak kullanan iki öğretmen de özel okulda çalışmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden MEB’de çalışanların hiçbirisi wikileri interaktif olarak kullanmadığını ya da öğrenciyi teşvik etmediğini belirtmiştir.

Forum Kullanımı

Blog ve wikilerin aksine öğretmenlerin forumları biraz daha aktif kullandıkları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin altısı forumları interaktif olarak kullandıklarını belirtirken on bir öğretmen sadece okuma ve bilgi edinme amaçlı olarak forumlardan yararlandığını söylemiştir. Öğretmenler forumları hem meslekleriyle ilgili hem de özel hayatlarında kullanabilecekleri bilgilere erişmek amacıyla kullanmaktadır. Mesleki kaygılarla forum kullanımının içinde öğretim materyallerine erişim ve İngilizceyle ilgili bilgi edinme sıralanabilir. Mesleki materyal edinmeyle ilgili forum kullanımını bazı öğretmenler şu şekilde açıklamıştır:

Mesela yazılı sınavları çok indiriyorum (Ö12).

Mesela ekstra materyale ihtiyacım olduğunda bazı siteleri (forumları) kullanıyordum (Ö17).

Bununla birlikte dokuz öğretmen ise forumları takip etmediğini belirtmiştir. Forumları takip etmeme sebepleri zaman problemi, teknoloji kullanmaya isteksizlik ve forumlara güvenmeme olarak sıralanabilir. Güven problemini, Ö6 şu şekilde açıklamaktadır:

Forum sitelerine galiba çok itibar etmiyorum. Çok güvenilir kaynaklar olduklarını düşünmüyorum (Ö6).

E-Posta Kullanımı

Forum kullanımının yanı sıra öğretmenlerin e-posta yoluyla İngilizce kullanıp kullandıkları da incelenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun (n=20) İngilizce bir e-posta grubuna üyeliği bulunmaktadır. Bu öğretmenler düzenli olarak İngilizce e-posta alıp okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler İngilizce öğretimiyle ilgili portallardan ya da proje gruplarından düzenli e-postalar almaktadır. Sıklıkla ifade edilen bu durumu Ö17, “daha çok profesyonel gelişim ya da konferans haberleri. Bu tür mailler geliyor.” diyerek açıklamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerden sekizi düzenli olarak e-posta aldıkları bir grup üyeliklerinin bulunmadığını belirtmiştir. Bu sekiz öğretmenden sadece birisi düzenli e-posta almasa da sıklıkla İngilizce olarak yazıştığını dile getirmektedir.

Facebook ve Twitter

Görüşmeler sırasında öğretmenlere facebook ve twitter kullanımları da sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunun (n=18) Facebook ve Twitter’den İngilizce paylaşımlarda bulunan grupları takip ettikleri görülmektedir. Bu gruplar, İngilizce öğretmenleri materyal paylaşımı, güncel haber, proje paylaşımları ve çeşitli kurumların İngilizce öğretmenlerine yönelik destek grupları şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte MEB’de çalışan dört, üniversitede çalışan bir okutman hiçbir Facebook grubunu takip etmediğini belirtmiştir. Ayrıca MEB’de çalışmakta olan öğretmenlerden ikisinin hiçbir sosyal ağ hesabı bulunmamaktadır.

Öğretmenler Facebook’u önemli bir İngilizce iletişim platformu olarak da kullanmaktadır. Öğretmenler çeşitli yollarla tanıştıkları Türkçe bilmeyen arkadaşlarıyla sıklıkla İngilizce iletişim kurmaktadır. Bu yazışmaların öğretmenlerin İngilizce kullanımlarına önemli katkılar getirdiği, dil hakimiyetini arttırdığı belirtilmektedir. Sıklıkla ifade edilen bu durumu Ö27 şu şekilde açıklamaktadır:

Akıcı olmaya başladı konuşmam; gerçi ben tercümanlık yaparken de akıcıydı ama en azından kaybetmedim bu akıcılığı ve pek çok da deyim öğrendim. Mesela benim argo olarak bildiğim aslında normalmiş. İngilizceyi yaşamaya başladım (Ö27).

Mobil Teknolojilerin Kullanımı. Öğretmenlerin İngilizcelelerini canlı tutmak için mobil teknolojileri nasıl kullandıkları da incelenmiştir. En yaygın kullanılan mobil teknoloji sözlüklerdir (n=15). Bununla birlikte öğretmenlerin birçoğu (n=8) mobil cihazlar üzerinden İngilizce okumaya zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Ö1 şu şekilde ifade etmiştir.

Ben daha çok okuyorum hocam. ...Mesela kitap okuma işini çok seviyorum iPad'den. İngilizce kitap alıp mutlaka onu daha çok Sherlock Holmes o tarz şeyleri çok seviyorum. Onları indirip okuyorum. Elimin altında olduğu için işime geliyor diyebilirim (Ö1).

Okumanın yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerden üçü mobil teknolojileri öğretimi desteklemek amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Bu öğretmenlerden ikisi özel okulda birisi ise üniversitede çalışmaktadır. MEB'de çalışan öğretmenlerden hiçbirisi öğretimi desteklemek için mobil teknolojileri kullandığını dile getirmemiştir. MEB'de çalışan öğretmenlerden beşi üniversitede çalışanlardan birisi ise akıllı telefon kullanmadığını belirtmiştir.

Video/Dizi/Film İzleme. Öğretmenlerin İngilizcelelerini canlı tutmak için yaptıkları başka bir etkinlik de televizyon ya da internet üzerinden videoların takibidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı internet üzerinden İngilizce videolar izlediklerini belirtmektedir. İnternet üzerinden takip edilen videolar konferans kayıtları, kısa filmler, belgeseller, eğitim videoları ve televizyon dizilerinin internetten paylaşılmış halleri olarak sıralanabilir.

Bununla birlikte görüşmelere katılan 28 öğretmenden sadece altısı derslerinde öğrencilere sunmak için internette video aradıklarını dile getirmektedir. İnternetin yanı sıra öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu televizyon üzerinden de (f=21) İngilizce yayınları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Altı öğretmen ise televizyon üzerinden İngilizce yayınları takip etmediğini dile getirmektedir. Öğretmenlerin televizyon ya da internet üzerinden İngilizce yayınları takip ediyor olmaları dil becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu durumla ilgili bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Lisans öğrencilerine akademik İngilizce kapsamında 4 ders veriyorum. Ve bu derslerin içeriği de genel kültüre dayalı. Bu nedenle içerik olarak bana genel kültür katkısı var (Ö3).

Olabilmişince düzgün konuşmak, çok kelime bilmek, bu dile hakim olmak gerekiyor. Ve bunlar bu alanda beni çok geliştiriyor. Konuşmama, dinlememe çok katkısı oluyor. Her seferinde bir kelime karşıma çıkabiliyor. Bazen not alıyorum. Bazen not almasam da karşıma çıktığında hatırlamama yardımcı oluyor. Sürekli o dili aktif tutmamı sağlıyor. Yine öğrencilerimi yönlendiriyorum bu alanda. Çünkü İngilizce'yi gerçek anlamda görmelerini istiyorum (Ö1).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde İngilizce yayınları takip ediyor olmalarının öğretmenlerin dil becerilerine önemli katkılar getirdiği görülmektedir. Yayınların takibinin dinleme, konuşma ve kelime bilgisine katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca bu yolla öğretmenler öğrettikleri dilin kültürünü de daha iyi anlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Kitap/Dergi Okuma. İngilizce öğretmenlerinin konu alan bilgilerini destekleme yollarından birisi olarak da İngilizce kitap ve dergi okuma durumları incelenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (n=16) İngilizce kitap ve dergi okuduklarını belirtirken, bu öğretmenlerden ikisi ise sadece öğrencilerine ödev olarak verdikleri okuma parçalarını okuduklarını dile getirmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (n=10) ise İngilizce kitap ya da dergi okumadığını belirtmektedir. Bunun nedenleri zaman sorunu, İngilizce basılı kaynaklara erişim problemi ve İngilizce okumaktan keyif almama olarak sıralanabilir. Bu durumu Ö27, "(İngilizce okumaktan) zevk almıyorum; Türkçe okuyorum" şeklinde açıklamıştır.

Birebir İletişim. İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerini canlı tutma yollarından birisi de birebir kurdukları İngilizce iletişimdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden yedisi anadili İngilizce olan kişilerle sıklıkla iletişim kurduklarını belirtmektedir. Bu öğretmenlerden sadece birisi MEB bünyesinde çalışırken ikisi özel okullarda çalışmakta, dördü ise üniversitelerde görev yapmaktadır. Ana dili İngilizce olan kişilerle birebir iletişim kurduğunu söyleyen öğretmenler genellikle bu kişilerle aynı okulda çalıştıklarını belirtmektedir. Bu durumu Ö26 şu şekilde özetlemektedir:

Şu an bir tane (anadili İngilizce olan öğretmen) var. Önümüzdeki sene 2 tane olacak. Geçmiş senelerde ben hep nativeler ile çalıştım şimdiye kadar. Akademik öğretmenliğim boyunca (Ö26).

Ana dili İngilizce olmayan kişilerle kurulan birebir İngilizce iletişimlerin de öğretmenlerin dil becerilerini desteklediği görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden MEB’de çalışanlardan 11’i, özel okulda çalışanlardan ikisi, üniversitelerde çalışanlardan da birisi, anadili İngilizce olmayan kişilerle İngilizce iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin İngilizce iletişim kurdukları kişiler meslektaşları, mesai dışındaki arkadaşları ve turistler başlıkları altında sınıflanabilir. Birebir İngilizce iletişim kurmak kültürü tanıma, dinleme ve konuşma becerilerine önemli katkılar getirmektedir. Lisans eğitiminde dinleme ve konuşma becerilerinin yeterince gelişmediği, birebir iletişim yolu ile bu becerilerin desteklendiği sıklıkla dile getirilmektedir. Bu durumu Ö18 şu şekilde özetlemektedir:

Ben hocam üniversitedeyden de konuşma, speaking kısmında sıkıntılarımız vardı. Ama ben ki üç yaz sürekli turistlerle diyalog haline geçtim, gerek iş olsun gerek farklı şekillerde. Bundan dolayı İngilizcem geliştirdim. Konuşmama faydası oldu. Speaking kısmında gerçekten iyi oldu.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular frekans ve yüzde analiziyle sunulmuştur. Öğretmenlerin arama motoru kullanımına ilişkin nicel bulgular elde edilen nitel bulguları destekler niteliktedir. Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin %43’ü (f=350) çoğunlukla arama motorlarını İngilizce kullandığını belirtirken, %41’i (f=331) bazen İngilizce kullandığını dile getirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %16’sı (f=135) arama motorlarını Türkçe kullanmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Arama Motoru Kullanımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
Arama motorlarında (Google, Yandex, vb.) bilgiye erişim dili olarak İngilizce’yi kullanırım.	123	15	227	28	331	41	83	10	52	6

Haber siteleri kullanımına ilişkin elde edilen nicel bulgular da nitel bulgularla paralellik göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin bir bölümü her zaman ya da çoğunlukla (f=298, %36) İngilizce haber sitelerini okuduklarını belirtirken, bir bölümü de bazen İngilizce haber okuduklarını belirtmektedir (f=315, %39). İngilizce haberleri hiç okumayan ya da nadiren okuyan öğretmenlerin sayısı ise okuyanlara oranla oldukça azdır (f=199, %25). Ankette öğretmenlere ayrıca İngilizce haber sitelerine yorum yazıp yazmadıkları sorulmuş ve katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f=411, %51) haberlere hiç İngilizce yorum yazmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı bazen ya da nadiren İngilizce yorum yazdığını belirtirken (f=305, %38) sadece az sayıda öğretmen (f=84, %9) çoğu zaman ya da her zaman haber sitelerine yorum yazdığını belirtmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Haber Sitesi Okuma Durumları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce haber sitelerini okurum.	101	12	197	24	315	39	135	17	64	8
İngilizce haber sitelerine yorum yazarım.	37	5	47	6	115	14	190	24	411	51

Öğretmenlerin sosyal medya kullanımlarına ilişkin anketten elde edilen bulgular blog, wiki, forum, e-posta ile Facebook ve Twitter olarak sınıflanmıştır. Öğretmenlerin blog kullanımına ilişkin elde edilen nicel bulgular Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin bir bölümü her zaman ya da çoğu zaman blog okuduğunu belirtirken (f=177, %22), öğretmenlerin yarısına yakını ise blogları nadiren okuduğunu ya da hiç okumadığını belirtmektedir (f=364, %44). Öğretmenlerin yarısından fazlası hiç blog yazmadığını belirtirken (f=494, %61), çok azı çoğu zaman ya da her zaman blog yazdığını dile getirmiştir (f=66, %8).

Tablo 6. Öğretmenlerin Blog Kullanım Durumları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce İnternet günlüğü (blog) okurum.	72	9	105	13	276	34	207	25	157	19
İngilizce İnternet günlüğü (blog) tutarım.	24	3	42	5	107	13	145	18	494	61

Öğretmenlerin wiki kullanımına ilişkin nicel bulgular nitel bulguları destekler niteliktedir. Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmenlerin yarısı nadiren ya da bazen wiki okuduğunu belirtirken (f=410, %=50), dörtte bire yakını ise hiç okumadığını belirtmiştir (f=186, %23). Bununla birlikte öğretmenlerin yarısından fazlası wikilere hiç yazmadığını belirtirken (f=443, %55), sadece yüzde 10'u çoğu ya da her zaman wikilere yazdığını dile getirmiştir (f=81, %=10).

Tablo 7. Öğretmenlerin Wiki Kullanım Durumları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce wikileri okurum.	77	9	140	17	239	29	171	21	186	23
İngilizce wikilere yazarım.	33	4	48	6	115	14	170	21	443	55

Öğretmenin forum kullanımına ilişkin nicel bulgular da görüşmeleri destekler niteliktedir. Tablo 8 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'i bazen ve daha sık forumları okuduğunu belirtmektedir (f=577, n=%72). Bazın ya da daha sık forumlara yazan öğretmenlerin oranı ise yaklaşık %40'dır (f=327, %=41). Görüşmelerde olduğu gibi anket sonuçlarında da öğretmenlerin forumları sitelerinde yorum yazmaktan çok sadece okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Forum Kullanım Durumları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce forumları okurum.	81	10	191	24	305	38	138	17	94	12
İngilizce forumlara yorum yazarım.	46	6	80	10	201	25	204	25	282	35

Öğretmenlerin e-posta kullanımına ilişkin anket bulguları Tablo 9’da sunulmuştur. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin bazen ve daha sık İngilizce e-posta okuma ($f=636$, $\%=77$) ve yazma ($f=577$, $\%=70$) oldukça yüksektir. Ek olarak, öğretmenlerin bir kısmı nadiren İngilizce e-posta okuduklarını yada hiç okumadıklarını ($f=183$, $\%=22$) nadiren İngilizce e-posta yazdıklarını yada hiç yazmadıklarını ($f=242$, $\%=29$) belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunlukla İngilizce e-posta alıp gönderdikleri söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin E-posta Kullanım Durumları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce e-posta okurum.	142	17	204	25	290	35	115	14	68	8
İngilizce e-posta yazarım.	123	15	150	18	304	37	166	20	76	9

Facebook ve Twitter kullanımı ile ilgili anketten elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun İngilizce paylaşımları okuduğunu bir kısmının da İngilizce paylaşımda bulunduğu görülmektedir. Facebook ve Twitter kullanımında da yazma okumadan daha az gerçekleşmektedir. Nadiren okuyan ya da hiçbir zaman okumayanların oranları %15 iken ($f=124$) nadiren yazan ya da hiçbir zaman yazmayanların oranları da %32’dir ($f=261$).

Tablo 10. Öğretmenlerin Facebook/Twitter Kullanımına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
Sosyal medyada (Facebook, Twitter, vb.) İngilizce paylaşımları okurum.	292	36	247	30	152	19	57	7	67	8
Sosyal medyada (Facebook, Twitter, vb.) İngilizce paylaşımda bulunurum.	167	21	166	20	220	27	129	16	132	16

Mobil teknolojilerin kullanımıyla ilgili anketten elde edilen veriler de görüşmeleri destekler niteliktedir. Tablo 11’de sunulan bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu mobil teknolojileri bazen ve daha sık kullandıklarını belirtmektedir ($f=649$, $\%=79$). Mobil teknolojilerin kullanımıyla ilgili anketlerden elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mobil Teknolojileri Kullanımına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce içerikli akıllı telefon uygulamaları kullanırım.	167	20	251	31	231	28	80	10	90	11

Video izleme ile ilgili anketten elde edilen veriler de görüşmeleri destekler niteliktedir. Tablo 12 incelendiğinde bunların %42’sinin ($f=342$) her zaman ya da çoğu zaman yayınları İngilizce alt yazılı; %39’unun ($f=319$) ise alt yazısız izlemeyi tercih ettiği görülmektedir. İngilizce yayınları her zaman veya çoğu zaman Türkçe altyazılı izleyen öğretmenlerin oranı ise %37’dir ($f=303$).

Tablo 12. Öğretmenlerin Video/Televizyon İzleme kullanımına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce video/dizi/film vb. yayınları Türkçe alt yazılı izlerim.	109	13	194	24	284	35	145	18	77	10
İngilizce video/dizi/film vb. yayınları İngilizce alt yazılı izlerim.	115	14	227	28	329	40	102	12	45	6
İngilizce video/dizi/film vb. yayınları alt yazısız izlerim.	109	13	210	26	318	39	138	17	39	5

Ankette ise öğretmenlerin İngilizce basılı yayın ve elektronik yayın okuma durumları ayrı iki soruyla ölçülmüştür. Bu sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur. Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin okuma oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Her zaman ya da çoğu zaman okurum diyenlerin oranları, elektronik yayınlar için %42 (f=338), basılı yayınlar için %47 (f=385) olarak hesaplanmıştır. Elektronik yayınları nadiren okuduğunu ya da hiç okumadığını belirten öğretmenlerin oranı %25 iken (f=203), bu oran basılı yayınlar için %14'tür (f=121).

Tablo 13. Öğretmenlerin İngilizce Okuma Etkinlikleriyle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
İngilizce e-kitap, e-dergi, vb. okurum.	135	17	203	25	277	34	132	16	71	9
İngilizce kitap, dergi, vb. okurum.	157	19	228	28	307	38	93	11	28	3

Öğretmenlerin İngilizce birebir iletişim kurma durumlarıyla ilgili anketten elde edilen bilgiler Tablo 14'te sunulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde anadili İngilizce olan kişilerle her zaman ya da çoğu zaman iletişim kurduğunu belirten öğretmenlerin oranı %37 (f=300) iken, İngilizceyi ikinci dil olarak konuşanlarla birebir iletişim kuranların oranı %28'dir (f=234).

Tablo 14. Öğretmenlerin İngilizce İletişim Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
Anadili İngilizce olan kişilerle konuşurum.	138	17	162	20	313	38	162	20	41	5
İngilizceyi ikinci dili olarak kullanan yabancılarla (örn. Fransız, Japon) konuşurum.	109	13	125	15	272	33	201	25	107	13

Kurumsal (Yapılandırılmış) Mesleki Gelişim Faaliyetleri

İkinci araştırma sorusu "İngilizce öğretmenleri kurumsal (yapılandırılmış) olarak hangi tür mesleki gelişim faaliyetlerini, hangi sıklıkla yürütmektedir ve bu faaliyetler çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi elde edilen verilerin analizi sonucu önce nitel bulgular sonra da nicel bulgular sunulmuştur.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

Kurumlarca Düzenlenen Etkinlikler. Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenleri kurumsal (yapılandırılmış) olarak hangi tür mesleki gelişim faaliyetlerini, hangi sıklıkla yürütmektedir ve bu faaliyetler çalıştıkları kurum tipi ile kurum kültüründen nasıl etkilenmektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla öğretmenlerin bireysel olarak yürüttükleri mesleki gelişim programlarının yanı sıra gerek başka kurumlar tarafından düzenlenen, gerekse kendi kurumlarınca planlanıp yürütülen ne tür mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları da incelenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar tarafından birçok mesleki gelişim programı planlanıp yürütülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin MEB’in düzenlediği mesleki gelişim etkinlikleri doğrultusunda katıldığı eğitimler şu başlıklar altında toplanmaktadır: Fatih Projesi kapsamında teknoloji kullanımına yönelik eğitimler, dil öğretimi yöntemleriyle ilgili eğitimler, göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik eğitimler, proje hazırlama eğitimleri. Bu eğitimlerin bazılarında öğretmenler katılmak için başvuruda bulunsa da bazı eğitimlere zorunlu olarak çağırılmışlardır. Eğitimlerin verimliliği konusunda ise öğretmenlerin kayda değer şüpheleri bulunmaktadır, bu durumu Ö8 şu şekilde açıklamıştır:

Türkiye’de yapılanların çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Her okulun aynı koşulları olduğu kabul edilerek hazırlanıyor ama aynı olmuyor (Ö8).

Bununla birlikte alanında uzman kişiler tarafından uygulanan eğitimlerin verimli olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Özellikle yurt dışından gelen dil eğitimcilerinin uygulamalarının verimli geçtiği görülmektedir. Bu durumu Ö11 şu şekilde ifade etmiştir:

Yine bu ders içi yöntem, teknikler ile ilgili Lidia diye bir kadın gelmişti ABD’den. Bu aynen metot derslerinde olduğu gibi biz dinleyiciler, öğretmenler öğrenci olduk. Üniversitede yaptığımız teknik. Kadın da öğretmen oluyordu. Bize etkinlik yapıyordu kâğıtlar falan etkinlikler. Bu şekilde çok farklı, yeni şeyler öğrenmiştim (Ö11).

Kurumlarınca düzenlenen eğitimlerin yanı sıra MEB’de çalışan öğretmenlerin bazıları (n=7) farklı kurumlarda düzenlenen eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu eğitimler İngilizce eğitim kurumlarının öğretimle ilgili kursları, üniversitelerin düzenledikleri eğitimler, İngilizce konuşan ülkelerin büyükelçilikleri vb. vasıtasıyla düzenledikleri etkinlikler şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte doğu illerinde çalışan öğretmenlerden olan Ö18, MEB dışındaki kurumların illerinde İngilizce öğretmenlerine yönelik herhangi bir etkinlik düzenlemediğini dile getirmiştir. MEB’de çalışan iki öğretmen de yurt dışında düzenlenen mesleki gelişim programlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler birçok açıdan verimli bulunmaktadır. Bu durumu Ö4 şu şekilde açıklamıştır:

Native speakerların nasıl konuştuğunu duymak iyi oldu. Başka ülkelerden bir sürü İngilizce öğretmeni ile tanıştım. Onlarla konuşmalar, tartışmalar faydalı oldu; eğitim sistemleri ile ilgili (Ö4).

Görüşme yapılan öğretmenlerden özel okullarda çalışan kurumlarının uyguladığı mesleki gelişim programlarıyla ilgili farklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Buna göre MEB ile kıyaslandığında, özel okullar, öğretmenlerinin mesleki gelişimi amacıyla uzmanlardan ve farklı kuruluşlardan daha fazla hizmet satın almaktadır. Hizmet satın almalar yayınevlerinin bilgilendirme ve eğitim faaliyetleri, konusunda uzman konuşmacıların davet edilmesi ve kurumlarda düzenlenen kongreler şeklinde özetlenebilir. Görüşmelere katılan öğretmenlerden özel okullarda çalışan dört kişiden ikisi de kendi kurumlarının düzenlediği etkinlikler dışında konferans ve çalıştaylara katıldıklarını belirtmişlerdir.

Üniversitelerde çalışmakta olan okutmanların mesleki gelişim etkinlikleri, kurumlarındaki mesleki gelişim birimlerinin yürüttükleri ve uzmanların çağırıldığı etkinlikler şeklinde sınıflanabilir. Bazı üniversitelerde bulunan mesleki gelişim birimleri sıklıkla öğretmenlere yönelik faaliyetler düzenleyip yürütmektedir. Bu durumu Ö1 şu şekilde açıklamıştır.

Kurumumuzun Professional Development Unit'i var. Oradaki etkinliklerde bulunmaya çalışıyorum. Düzenli olarak, ayda bir etkinlikler organize ediliyor. Onlarda yer almaya çalışıyorum (Ö1).

Görüşmeye katılan İngilizce öğretmenlerinin üniversitede çalışanlarından bazıları da (n=2) kurumlarının düzenledikleri mesleki gelişim etkinlikleri dışında farklı kurumların düzenledikleri etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler dil öğretimine yönelik eğitimler ve konferanslardır. Üniversitelerde çalışan okutmanlardan bazıları (n=4) ayrıca çeşitli kongrelere de konuşmacı ya da dinleyici olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Okutmanlar farklı kurumların düzenledikleri etkinlikleri genellikle verimli bulmuşlardır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden özel okullarda çalışan iki öğretmen ve üniversitelerde çalışan dört okutman bilimsel kongrelere konuşmacı ya da dinleyici olarak katıldıklarını belirtirken, MEB'den hiçbir öğretmen kongrelere katılımı ilgili bilgi vermemiştir. Görüşme yapılan öğretmenler arasında kongrelere katılım özel okul ve üniversitede çalışanlar tarafından daha çok tercih edilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü mesleki gelişim programlarına katılımı ilgili karşılaştıkları engellerden bahsetmişlerdir. Bu engeller ikamet edilen yerleşim yeri dışındaki etkinliklere ulaşım, katılım ücretleri, iş ve özel hayatlarındaki yoğunluk olarak sıralanmıştır.

Kurumlarca düzenlenen programların yanı sıra öğretmenlerin katıldıkları toplantılar ve meslektaşlarıyla yaptıkları paylaşımlar da mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. MEB'de çalışan 12 öğretmen okuldaki zümre toplantılarına değinmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi okulda tek öğretmen olduğu ya da yeni göreve başladığı için zümre toplantısı yapılmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte yedi öğretmen zümre toplantılarını kağıt üzerinde yaptıklarını, toplantılarda mesleki gelişimleri açısından herhangi bir paylaşım olmadığını dile getirmişlerdir. Sıklıkla ifade edilen bu durumu Ö12 şu şekilde açıklamaktadır:

İşe yaramıyor. Yani formalite olduğu için gerçekte yazdığımız şeylerin içerisinde uyguladığımız şeyler çok azdır. O tutanaklar içerisinde yazılı olan şeylerden. Sırf hani müfettiş geldiğinde tutanağımız var diye göstermek için (Ö12).

Zümre toplantılarının formalite icabı yapıldığı ve etkili olmadığını söyleyen öğretmenlerin aksine üç öğretmen zümre toplantılarını verimli bulmaktadır. Bu toplantılar derslerin planlanması, öğretim yöntemlerinin konuşulması vb. açıdan meslektaşlar arası paylaşımı sağlamaktadır. Toplantılar formalite icabı yapılsa da bazı öğretmenler toplantılar dışında meslektaşlarıyla paylaşımlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Ö4 şu şekilde açıklamaktadır:

Yani sene başında yaptıklarımız formalite icabı oluyor. Zorunlu olduğumuz için yapıyoruz. Ama zaten biz o zorunlu toplantıyı yapana kadar bin kere bir araya gelmiş oluyoruz. Hangi kitabı seçeceğiz? Hangi konulara eğileceğiz? Ne yapacağız? Tutanak tutmuyoruz. O yüzden belki de daha ateşli tartışmalar oluyor. Daha faydalı oluyor yani (Ö4).

Özel okullarda zümre toplantılarının genellikle verimli geçtiği belirtilmektedir. Zümre toplantılarıyla ilgili görüş bildiren üç öğretmen de ciddiyetle toplantıları yürüttüklerini belirtmişlerdir. Okul yönetimlerinin de zümre toplantılarını titizlikle takip ettiği görülmektedir. Üç öğretmen de zümre toplantılarını her hafta yaptıklarını ve bu toplantılarda haftanın değerlendirilmesi, planların uygulanabilirliği, yeni haftanın planlanması vb. konuların tartışıldığını belirtmişlerdir. Okullarında zümre toplantılarıyla ilgili durumu Ö6 şu şekilde açıklamaktadır:

Çok faydalı oluyor bizim için. Okulun idari olarak da çok önem verdiği bir şey zümre toplantıları. Es geçemiyoruz. Bu hafta da yapmayıverelim demiyoruz. Her hafta yapıyoruz. Her Perşembe hatta en son zümre saatimizdi. Hafta içerisinde karşılaştığımız bir sorun varsa, diyelim bir plan var, işte şu şu konunun üzerinden gidilecek (Ö6).

Toplantılar dışında öğretmenler arası paylaşımların özel okullarda da sıklıkla yapıldığı belirtilmiştir. MEB'den farklı olarak özel okullarda ayrıca öğretmenler arası paylaşımda sıklıkla bilişim teknolojilerinin kullanıldığı görülmektedir. Özel okullardan görüşme yapılan öğretmenlerden dördü e-posta grupları, moodle, wiki gibi teknolojilerle öğretmenler arası materyal ve bilgi paylaşımının yapıldığını dile getirmişlerdir. Okulunda öğretmenler arası Moodle kullanımının Ö28 şu şekilde açıklamıştır:

Paylaşım anlamında şöyle diyebilirim, Moodle denen bir sistem kullanıyoruz mesela biz okulda öğretmenler olarak...Diğer bütün İngilizce öğretmeni arkadaşlarımızın yüklediği her şeyi ben zaten orda görüyorum. ...Öğretmen arkadaşlarımdan yararlanabileceğim belgeleri veya onların benimkileri görmesi için..... (Ö28)

Üniversitelerde çalışan okutmanların beşi zümre toplantılarıyla ilgili görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden dördü kurumlarında zümre toplantıları yapıldığını belirtirken bir öğretmen zümre toplantısı yapılmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin çoğu (n=3) her hafta zümre toplantısı yaptıklarını ve bu toplantıların verimli geçtiğini belirtmektedir. Toplantılarda sınıf içi aktiviteler, öğretim ve notlandırmada standardın sağlanmasına yönelik tartışmalar, öğretim materyallerinin hazırlanması gibi konular tartışılmaktadır. Bu tartışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu durumu Ö13 şu şekilde açıklamaktadır:

Zümre toplantıları mesleki gelişime şöyle katkıda bulunuyor... Hani bir mesela , bir sınav konusunda... Diyelim ki geçende speaking sınavı ile ilgili bir toplantı yapıldı ve bir kaç video izletildi. Bu videoda siz olsanız kaç puan verirsiniz dendi. Genel bir birlik sağlanması açısından iyi oluyor. Mesela speaking objektif olmayan bir konu. Bazı hoca görmezden geliyor hataları yüksek veriyor, bazısına düşük veriyor. Hani şu videoya şu kadar puan veririz diye bir bütünlük sağlanması açısından etkili. Paylaşım yapılıyor mesleki paylaşım. O açıdan çok önemli. Bence böyle (Ö13).

Bununla birlikte bir okutman zümre toplantılarının resmi olarak yapılmadığını ancak öğretmenlerin kendi aralarında bilgi paylaşımında bulduklarını dile getirmiştir.

Akademik Çalışmalar. Öğretmenlerin planlı mesleki gelişim etkinliklerinden birisi de akademik çalışmalarıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri irdelenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 13'ü lisansüstü eğitim almış ya da almaya devam etmektedir ve lisansüstü eğitim alma durumlarının çalıştıkları kurumlara göre dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlar ve Lisansüstü Eğitim Alma Durumları

	MEB	Özel Okul	Üniversite
Lisans Üstü Eğitim Almış ya da Alıyor	8	1	4
Lisans Üstü Eğitim Almamış	10	3	2

Ayrıca öğretmenlerin hangi konularda tez yazdıkları ya da yazmak istedikleri incelenmiştir. Bir İngilizce öğretmenin hangi konuda tez yazması gerektiği sorularak öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili de fikir elde edilmiştir. Sınıf yönetimi (n=4), teknoloji destekli dil öğretimi (f=4), öğretim becerilerinin geliştirilmesi (f=6), İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi (f=4) ve İngiliz edebiyatı (f=1) tez çalışmasında incelenmesi beklenen konulardandır. Bu konular incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi öğretmenlik becerileriyle ilgili ihtiyaçlarının daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum da ülkemizdeki öğretmen eğitimiyle ilgili ihtiyaçlara işaret etmektedir.

Projeler. Öğretmenlerin yürüttükleri projeler de önemli mesleki gelişim faaliyetleri olarak ele alınabilir. Projeler yoluyla hem yurt dışı ziyaretlerde bulunmuşlar, hem dil eğitimi almışlar hem de Türkiye'ye gelen proje ortaklarıyla birlikte etkinlikler düzenlemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin projeleriyle ilgili sayısal veriler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilik yıllarında yurt dışı projelere katıldığını belirten öğretmenler yabancılara dil eğitimi ve uluslararası düzeyde okullar arasında yapılan yarışmalara katıldıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte dokuz öğretmen dil eğitimi ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için projelerde yer aldıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden bazıları uluslararası kurum ve kuruluşların desteği ile dil eğitimlerine katılırken bazıları da yurt dışında İngilizce öğretmenlerine yönelik düzenlenen mesleki gelişim programlarına Ulusal Ajans aracılığıyla başvurup katılmışlardır. Mesleki gelişim programlarının öğretmenlere yurt dışındaki kültürü tanıma açısından önemli katkıları olduğu belirtilmektedir. Sıklıkla ifade edilen bu durumu Ö20 şu şekilde açıklamaktadır:

Orada sokakta da İngilizce konuşuluyor olma hissi çok güzel bir şeymiş yani. O çok hoşuma gitti. Bir de ben yabancı ailenin yanında kaldım orada. Ev sahibim de İngiliz. Onunla da günlük anlamda konuşuyorduk falan (Ö20).

Görüşme yapılan öğretmenlerden yedisi ise öğrencileriyle birlikte AB projesi yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Birden çok ülkenin katılımıyla yürütülen projelerde öğrencilerin de katılımıyla ülkeler arası ziyaretler yapılmakta ve çeşitli konularda bilgi paylaşımları yapılmaktadır. Bu ziyaretlerin öğrencilere farklı kültürleri tanıma, dil öğrenme güdüsünde artış gibi önemli katkıları olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte görüşmelere katılan öğretmenlerden dördü ise herhangi bir yurt dışı deneyimlerinin olmadığını dile getirmiştir.

Nicel verilerde öğretmenlerin proje kapsamında yurt dışı ziyaretleri incelenmiş ve 819 öğretmenden 320'sinin (%39) hiç yurt dışına çıkmadığı, 170'inin (%21) proje amaçlı yurt dışı ziyaretinde bulunduğu, 330'unun (%40) ise başka amaçlarla (örn. turizm, aile ziyareti gibi) yurt dışı ziyaretlerinde bulunduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin kurumsal boyuttaki faaliyetlerinde, çalışılan kurumun, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını destekleme konusundaki tutumunun yanı sıra, öğretmenlerin bireysel olarak bu etkinliklere katılım konusunda aldıkları inisiyatifler de etkili olmaktadır. Yukarıdaki istatistiklerden yola çıkarak, proje fırsatlarının gün geçtikçe arttığı ülkemizde İngilizce öğretmenlerinin projelere katılım konusunda yeterince aktif olmadığı sonucuna varılabilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular

İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla elde edilen nicel bulgular ferkans ve yüzde analizleriyle sunulmuştur. Öğretmenlerin farklı kurumların düzenlediği mesleki gelişim programlarına katılımına ilişkin nicel bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Anket bulguları incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin farklı kurumlarca düzenlenen mesleki gelişim programlarına katılımlarına ilişkin yanıtları Tablo 16'da sunulmuştur. Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yayınevlerince düzenledikleri etkinliklere katılım oranlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı yayınevlerince düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine bazen ya da daha sık katıldıklarını belirtmişlerdir (f=410, %=51). Bununla birlikte yurt içinde yapılan konferanslara katılımları bazen ya da daha sık katılım orta düzeyde olsa da (f=400, %=49) yurt dışındaki konferanslara katılımları oldukça düşüktür. Öğretmenlerin yalnızca yüzde 18'i, yurt dışındaki konferans ve benzeri etkinliklere katılım sıklıklarının bazen ya da daha sık olduğunu belirtmişlerdir (f=153, %=18). Öğretmenlerin yüzde 37'si üniversitelerin düzenledikleri etkinliklere bazen ya da daha sık katıldıklarını rapor ederken (f=302, %=37), yaklaşık yüzde 75'i kurumlarında düzenlenen mesleki gelişim programlarına bazen ya da daha sık katıldıklarını dile getirmişlerdir (f=627, %=77).

Tablo 16. Öğretmenlerin Farklı Kurumların Düzenlediği Mesleki Gelişim Programlarına Katılım Durumlarına İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
Yayınevlerince düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine katılıyorum.	54	7	119	15	237	29	230	28	177	22
Yurt içindeki konferans vb. etkinliklere katılıyorum.	41	5	107	13	252	31	247	30	166	20
Yurt dışındaki konferans vb. etkinliklere katılıyorum.	18	2	36	4	99	12	133	16	527	65
Üniversitelerce düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine katılıyorum.	37	5	76	9	189	23	259	32	252	31
Kurumumca düzenlenen hizmet-içi eğitim kurslarına katılıyorum.	174	21	196	24	257	32	150	18	38	5

Kurumsal mesleki gelişim etkinliklerinden bir diğeri de akademik düzeyde yapılan lisansüstü çalışmalar. Anketleri yanıtlayan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumlarına ilişkin veriler Tablo 17’de sunulmuştur. Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde yirmisinin lisansüstü eğitim aldığı veya almakta olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim alıyor olmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sunabilir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumları

	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Evet	90	11	5	1
Hayır	688	84	793	97
Halen Yapıyorum	42	5	21	3

Örgüt Kültürü ve Mesleki Gelişim

Üçüncü araştırma sorusu “Örgüt kültürünün mesleki gelişimlerine yönelik etkilerine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırmaya sorusunun yanıtlanmasına ilişkin elde edilen nitel bulgular önce sunulmuş, sonrasında nicel bulgulara yer verilmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

Örgüt kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi, Danışman ve Özgen (2003)’in önerdiği kuramsal çerçevedeki destekleyicilik, takım ve profesyonellik eğilimlerine dayanarak, okul yönetiminin mesleki gelişime desteği, okul içinde yapılan ders gözlemleri, okuldaki kültürün mesleki gelişimin sınıfa yansıtılmasına etkisi ve sistemsel sorunlar başlıkları altında incelenmiştir. Okul yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine desteğiyle ilgili (n=22) öğretmenlerin çoğu olumlu görüş bildirmişlerdir. MEB’de çalışan 13 öğretmen okul yönetiminin mesleki gelişim etkinliklerini genel olarak desteklediğini belirtirken üç öğretmen okul yönetiminin desteğiyle ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. İki öğretmen ise yönetimin şartlara bağlı olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılımı destekleyeceğini dile getirmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı ilgili yönetimin koyduğu ön şart, genel olarak derslerin boş geçmemesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumu Ö18 şu şekilde açıklamaktadır:

Öğleden sonra olursa izin verirler ama sabahtan itibaren pek izin vermezler. Öğrenciler boş kalmamın diye (Ö18).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin dördü okul yönetimlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda kendilerini desteklediğini belirtirken iki öğretmen ise derslerin boş geçmemesi şartıyla izin alabileceklerini belirtmektedir. MEB ile benzer bir şekilde derslerin boş geçmesi bazı okullar için önemli bir engel olarak görülmektedir. Ders saatleri ayarlandığında öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine rahatlıkla katılabildiklerini dile getirmektedirler. Üniversitelerde çalışan okutmanların dördü yönetimlerin mesleki gelişim etkinliklerini desteklediğini belirtirken ikisi bu konuda yönetimlerin olumsuz olduğunu dile getirmiştir. Kurumlar arası farklılıkların önemli bir etken olduğu görülmektedir. Farklı kurumlarda çalışmış olan Ö13, kurumlar arası farklılıkları şu şekilde açıklamaktadır.

Bu konuda iki farklı kurum gördüm. İkisinin de yaklaşımı çok farklı. İlk kurumum açıkçası mesleki gelişimi çok fazla desteklemiyordu. Daha çok derse sokmak amaçlı, dersler boş kalmaması amaçlı, tekdüze bir sistem olduğunu gördüm orada. Ama buraya geldiğimde açıkçası çok şaşırdım. Çünkü kurum olarak hani gelişmeyi amaçlıyormuş; onu gördüm. Mesela hocaların yüksek lisans yapmaları. Hiçbir şekilde önünü kapatmıyor. Gayet iyi destekliyor ve arkadaşça bir yaklaşım olduğunu gördüm burada (Ö13).

Örgüt kültürü temasının altında incelenen başka bir başlık ise mesleki gelişimde edinilen bilgi ve becerilerin sınıfa yansıtılmasıdır. Öğretmenler öğretim programının yoğunluğu ve merkezi sınavların baskısını, mesleki gelişim programında önerilen yöntemlerin sınıfa yansıtılmasının önündeki önemli engeller olarak belirtmektedir. Ayrıca, okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişim ve kendilerini yenileme konusunda istekli olmaması göreve yeni başlayan öğretmenleri de olumsuz etkilemektedir. Bu durumu Ö17 şu şekilde dile getirmiştir:

Birçoğunun aslında profesyonel gelişimden habersiz olduğunu düşünüyorum. Mezun olunca tamam deyip dosyayı kapattıklarını ve bir daha da kendilerini geliştirmek veya yeniliklerden haberdar olabilmek için öğrencileri nasıl daha iyi hale getirebilirim sorusunu kendilerine sormadıkları için git gide alandan uzaklaştıklarını düşünüyorum (Ö17).

Öğretmenlerin belirttiği örgüt kültürüne ilişkin sorunlardan birisi de öğretim materyallerini sağlama ve kullanmaya izin verme durumudur. Öğretmenler hem okulda yeterli materyallerin olmadığını hem de kendilerinin dışarıdan materyal getiremediklerini belirtmektedir. Bu durumu Ö5 şu şekilde ifade etmiştir:

Çünkü mesela öğretmen bir kaynağa ihtiyaç duyuyor ama okul sağlamıyor. Öğretmen diyor kendim getireyim. Okul izin vermiyor. Worksheet kullanımı kesinlikle yasak. Yani okul dışı worksheet kullanımı (Ö5).

Örgüt kültürüne ilişkin öne çıkan başka bir nokta da yürütülen mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap etmemesidir. Mesleki gelişim programları okulun kültüründen ve şartlarından bağımsız olarak "tek tip herkese uyar" anlayışıyla planlanıp yürütülmektedir. Bu durumu Ö8 şu şekilde açıklamıştır:

Türkiye’de yapılan biraz daha kısır. Hep aynı konular hakkında konuşuyoruz. Sınıfın, okulun donanımını, öğrencinin durumunu çok fazla umursamıyor. Her okulun aynı koşulları olduğu kabul edilerek hazırlanıyor ama aynı olmuyor (Ö8).

Son olarak, bu çalışmada örgüt kültürü ile ilgili saptanan en çarpıcı bulgulardan biri, İngilizcelerini canlı tutmak ve mesleki bilgi becerilerini arttırmak için çaba sarf etmelerine rağmen, öğretmenlerin bu becerilerini sınıf ortamına yansıtılabildikleridir. Okulun şartları ve eğitim sistemi içinde yapılan uygulamalar öğretmenlerin yeni edindikleri bilgi ve becerileri sınıfa aktarmasını engelleyebilmektedir. Bu durumda örgüt kültürünün, mesleki gelişimin sınıfa yansıtılmasını engelleyen bir etmen olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumu Ö11 şu şekilde ifade etmiştir:

Yok mesleğe yönelik kendimi geliştirmeye uğraşmam. Şu şartlar altında, şu eğitim sistemi için kılımı kıpırdatmam artık. Sadece üzerime düşeni yapıyorum. Sınıfta kullandığım İngilizce ile sosyal yaşantımda kullandığım İngilizce çok farklı. İngilizcem canlı tutmak için çabalasam da bunu sınıfa yansıtmam kesinlikle (Ö11).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin elde edilen nicel bulgular frekans ve yüzde analiziyle birlikte sunulmuştur. Çalıştıkları kurumların mesleki gelişim programlarına katılımı destekleme durumuyla ilgili anket sonuçları da görüşmelerden elde edilen verileri destekler niteliktedir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğu (f=569, %70) kurumlarının her zaman ya da sıklıkla mesleki gelişim programlarına katılmalarına izin verdiğini ve desteklediğini belirtmektedir. Anketlerden elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Mesleki Gelişim Programlarına Katılım Konusunda Kurumsal Destek Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
Çalıştığım kurum mesleki gelişim programlarına katılmama izin verir.	308	38	261	32	160	20	59	7	24	3
Çalıştığım kurum mesleki gelişim programlarına katılmama teşvik eder.	256	31	224	28	186	23	85	10	62	8

Mesleki gelişime katılımın yanı sıra okul içinde yapılan ders gözlemleri de örgüt kültürünün mesleki gelişime etkisi teması altında incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerde üniversitede çalışan iki öğretmen, özel okulda çalışan bir öğretmen derslerinin gözlemlendiğini belirtmiştir. Uygulanan ankette derslerinin gözlenmesi yoluyla mesleki gelişimlerine yönelik geribildirim alıp almadıklarına ilişkin sorulan soruya ise öğretmenlerin %26'sı (f=231) her zaman ve çoğu zaman yanıtını verirken %33'ü (f=267) bazen yanıtını vermiştir. Anketlerden elde edilen sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Ders Gözlemleri Yoluyla Geribildirim Alma Konusunda Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Her Zaman (f)	Yüzde (%)	Çoğu Zaman (f)	Yüzde (%)	Bazen (f)	Yüzde (%)	Nadiren (f)	Yüzde (%)	Hiçbir Zaman (f)	Yüzde (%)
Derslerimin gözlenmesi yoluyla mesleki gelişimime yönelik geribildirim alırım.	74	9	139	17	267	33	195	24	131	16

Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim etkinlikleri öğretim materyallerine erişim, haber siteleri, sosyal medya kullanımı, mobil teknolojilerin kullanımı, video ve film izleme, kitap ve dergi okuma ile bire bir iletişim temaları altında incelenmiştir. Nitel bulgularda görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu interneti kullanarak öğretim materyallerine eriştiklerini belirtmektedir. Benzer bir şekilde nicel bulgularda da bazen ve daha sık arama motorlarını İngilizce kullanan öğretmenlerin oranının yüksek olduğu görülmüştür. Haber siteleri açısından da görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu İngilizce haber sitelerini takip ettiklerini belirtirken MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin yaklaşık beşte biri İngilizce haber sitelerini takip etmediklerini belirtmiştir. Nicel bulgularda da öğretmenlerin İngilizce haber sitelerini takip etme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal medya kullanımı açısından görüşme yapılan öğretmenlerin blogları çok sık takip etmedikleri görülmektedir. Wikiler ise çoğunlukla Wikipedia üzerinden takip edilmektedir. Özel okul ve üniversitelerde çalışan öğretmenlerden bazıları wikileri interaktif olarak kullandığını belirtirken MEB bünyesinde çalışan hiçbir öğretmen wikileri interaktif olarak takip etmemektedir. Öğretmenler forum, e-posta ve diğer sosyal ağları blog ve wikilere göre daha sık kullanmaktadır. Nitel bulgulara paralel olarak sosyal medya kaynaklarını İngilizce kullanma oranları nicel bulgularda da oldukça yüksektir.

Nitel bulgularda kendisini gösteren bireysel mesleki gelişim etkinliklerinden bir diğeri de mobil teknolojilerin kullanımınıdır. Öğretmenler mobil teknolojileri hem İngilizce'lerini canlı tutmak hem de öğretimi desteklemek için kullanmaktadır. Özel okul ve üniversitelerde çalışan bazı öğretmenler mobil teknolojileri öğretimi desteklemek için kullandığını dile getirirken, MEB bünyesinde çalışan hiçbir öğretmen mobil teknolojileri öğretimi desteklemek için kullandığını dile getirmemiştir. Nicel bulgularda mobil cihazları kullanarak İngilizce içerikleri erişim oranlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Dizi ve filmlerin izlenmesi ile kitap ve dergilerin okunması da bireysel mesleki gelişim etkinliklerinden bazılarıdır. Nitel bulgularla paralel olarak nicel bulgularda da öğretmenlerin dizi/film izleme, kitap okuma gibi etkinliklerle İngilizce'lerini canlı tutma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin Türkçe bilmeyen kişilerle iletişim kurarak İngilizce'lerini canlı tuttukları görülmektedir. Nicel bulgularda elde edilen sonuçların birebir iletişim konusunda nitel bulgulardan elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir.

Kurumsal mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin ilk olarak kurumlarca yapılan mesleki gelişim etkinlikleri incelenmiştir. Nitel bulgularda üniversite, özel okul ve MEB bünyesinde çalışan öğretmenler sıklıkla kurumlarınca düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler arası yapılan toplantılar ve çalışmalar da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Nitel bulguları destekler bir şekilde nicel bulgularda da öğretmenlerin çoğunun hem kendi kurumlarının hem de diğer kurumların hazırladıkları mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Kurumsal mesleki gelişim etkinliklerinin bir diğeri de akademik çalışmalarıdır. Lisansüstü eğitim çalışmaları hem nicel hem nitel bulgularda mesleki gelişim etkinlikleri olarak kendisini göstermektedir.

Son araştırma sorusu kapsamında örgüt kültürünün mesleki gelişime etkisi incelenmiştir. Nitel bulgularda üniversite, özel okul ve MEB bünyesinde çalışan öğretmenler okul yönetiminin mesleki gelişim konusunda çoğunlukla destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ancak özellikle sınav baskısı ve öğretim programının yoğunluğu nedeniyle mesleki gelişim sürecinde önerilen değişimlerin sınıf içine yansımaya ilişkin sorunlar olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki gelişim uygulamalarının örgütsel bağlama uygunluğu konusunda da sorunlar olduğu görülmektedir. Örgüt kültürüne ilişkin nicel bulgularda öğretmenlerin çoğu kurum yönetimlerinin mesleki gelişime katılımı desteklediğini belirtmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öz-yönlendirmeli ve kurumsal mesleki gelişim etkinliklerine ne sıklıkta katıldıkları ve içinde buldukları örgüt kültürünün, bu etkinliklere olan etkisi hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bireysel (yapılandırılmamış) etkinlikler, bulgularda ortaya çıkan "arama motorlarının kullanımı, öğretim materyallerine erişim, çeşitli mecralarda İngilizcenin kullanımı ve yüz yüze iletişim kurma" boyutlarıyla incelenmiştir. Kurumsal (yapılandırılmış) etkinlikler için ise kurumlarca düzenlenen etkinlikler, akademik çalışmalar ve projeler temaları ortaya çıkmıştır. Son olarak örgüt kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ortaya çıkan temalardan ilham alınarak bir anket oluşturulmuş; nitel ve nicel veriler birleştirilerek analiz yapılmıştır. Nicel bulgular, İngilizce öğretmenlerinin çoğunun arama motorlarını İngilizce kullandığını, İngilizce haber sitesi takip ettiklerini, mobil teknolojileri kullandıklarını gösterse de, % 16 oranında öğretmenin internette arama

yaparken nerdeyse hiç İngilizce arama yapmadığını belirtmesi, %25 oranında öğretmenin hiç İngilizce haber sitesi takip etmediğini belirtmesi, öğretmenlerin çoğunun blog, wiki gibi Web 2.0 teknolojilerini İngilizce okuma, yazmaya maruz kalma anlamında kullanmadığını dile getirmesi dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin kendi hayatlarında İngilizceye ne kadar zaman ayırdıkları önemli başlıklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Karaata (2010), çalışmasının bir bölümünde İstanbul'da çalışan 151 İngilizce öğretmenine, İngilizce becerilerinin gelişmesi için birtakım etkinlikleri haftada ortalama kaç saat yaptıklarını sormuştur. Öğretmenlerin %29.8'u hiç kitap/dergi okumadıklarını, %62.9'u günlük bir İngilizce gazeteyi hiç takip etmediklerini, %37.7'si hiç İngilizce haber seyretmediklerini, % 80.8'i ana dili İngilizce olan biriyle pratik yapma fırsatını hiç bulamadığını belirtmiştir. Aynı şekilde Korkmazgil ve Seferoğlu (2013) Antalya'da Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan 98 İngilizce öğretmeni ile yaptıkları çalışmadaki İngilizce öğretmenlerinden birinin, "Ben bir İngilizce öğretmeniyim ama hayatımda bir kere bile ana dili İngilizce olan birisiyle konuşmadım." dediğini ortaya koymuşlardır (s. 7). İstanbul gibi kozmopolit ve pek çok olanağın olduğu bir şehirde ve Antalya gibi Türkiye'nin oldukça fazla yabancı turist çeken bir ilinde ortaya çıkan bu durum düşündürücüdür. Oysa dil öğrenimine sosyokültürel yaklaşımlardan biliyoruz ki dil öğrenen kişinin içinde bulunduğu etkileşimler, hedef dille temas için kendisine yarattığı fırsatlar dil gelişiminin bel kemiğini oluşturmaktadır (Lantolf ve Thorne, 2007). Yabancı dil öğrenmek hiçbir zaman sona ermeyecek bir süreçtir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri de en az öğrencileri kadar öğrenen konumundadır. Mesleki gelişimleri için, öğretmenlerin kendilerini hedef dilin kullanıldığı otantik ortamlara en az öğrencileri kadar maruz bırakmaları gerekmektedir.

Giriş bölümünde, öğrenilen hedef dili, kişinin kendi inisiyatifiyle çeşitli bağlamlarda ve şekillerde kullanmasının önemine vurgu yapılmıştı. Bu bağlamda, örnek olarak İngilizce haber sitelerinin kullanımına dikkat çekilebilir. Çalışmada, İngilizce haberleri hiç okumayan ya da nadiren okuyan öğretmenlerin oranının %25 olduğu belirlenmiştir (n=199). Ulusal bir gazetede yayımlanan bir haberde ise, eğitim düzeyi arttıkça haber içerikli mobil uygulamaların daha düzenli kullanıldığı, gençlerin haber uygulamalarına ilgisinin azlığı ve haber uygulamalarını düzenli kullanan deneklerin %60'ının 50-64 yaş aralığında olduğuna yer verilmişti (Radikal, 9 Aralık 2013). Bu haberde uygulamaların Türkçe mi İngilizce mi olduğu belirtilmemiştir; ancak öğretmenlerin eğitim düzeyinin göreceli olarak yüksek olduğu düşünüldüğünde, İngilizce öğretmenlerinden hiç haber sitesi takip etmediğini söyleyenlerin daha az olması beklenebilir.

Öğretmenlerin teknolojiyi bireysel yaşantılarında kullanım şekillerinin sınırlı olduğu bulgusuna önceki çalışmalarda da rastlanmaktadır. Alanyazında sık sık karşılaşılan bulgulardan biri, öğretmenlerin teknolojiyi en çok çalışma kağıdı ve sınav hazırlamak için kullandığıdır (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011; Yıldırım, 2007). Alkan ve Durmuş (2013) da İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumuyla ilgili çalışmasında, öğretmenlerin "bilişim teknolojisi deyince aklınıza hangi araç-gereçler geliyor" sorusuna cevap olarak "bilgisayar, projeksiyon, laptop, kasa, klavye" gibi yanıtlar verdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, bu çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yarısına yakınının (n=364, %44) blogları nadiren okuduğunu ya da hiç okumadığını, yarısından fazlasının hiç blog yazmadığını (n=494, %61) kısmen açıklayabilir. Çalışmanın nitel bulgularında özellikle MEB'de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma sıklıklarının oldukça az olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bireysel yaşantılarında bu teknolojileri benimsemeyen öğretmenlerin derslerinde kullanma olasılığının da düşük olacağı sonucuna varmak hatalı olmayacaktır. Öte yandan, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin sosyal medyada İngilizce paylaşım yapma ve paylaşımları okuma sıklıkları (her zaman ve çoğu zaman seçeneklerini seçenler (%66), İngilizce video/dizi/filmleri çoğunlukla İngilizce alt yazılı ya da alt yazısız izlemeleri (her zaman veya çoğu zaman İngilizce alt yazılı izlerim seçeneğini seçenler %42, her zaman ya da çoğu zaman alt yazısız izlerim seçeneğini işaretleyenler %39), elektronik veya basılı İngilizce kitap-dergi okuma sıklıkları (her zaman ve çoğu zaman e-kitap/dergi okurum seçeneğini seçenler %42, her zaman ve çoğu zaman basılı kitap/dergi okurum diyenler %47) ve ana dili İngilizce olan ya da İngilizceyi ikinci dil olarak konuşan yabancılarla konuşma sıklıkları açısından genel tablo olumludur. Burada asıl üzerinde durulması gereken, yabancılarla nadiren iletişim kurduklarını ya da hiçbir zaman kurmadıklarını

söyleyen İngilizce öğretmenlerinin oranı (%25), İngilizce programları her zaman Türkçe alt yazılı izlerim diyenlerin şaşırtıcı düzeyde çok olması (%37) ya da bu programları her zaman ya da çoğu zaman İngilizce alt yazıyla izlerim diyenlerin fazlalığı (%42) gibi bulgulardır.

Öğretmenlerin bu çalışmada ortaya çıkan kurumsal faaliyetlere katılımı önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Türkiye'deki önceki çalışmalarda konferans, seminer ve sertifika programları gibi kurumsal faaliyetlere katılım öne çıkmıştır. Bu çalışmada bahsedilen kurumsal faaliyetler arasında MEB tarafından düzenlenen hizmet içi programlar, yayın evleri tarafından yapılan bilgilendirme ve eğitim faaliyetleri, uzman konuşmacıların davetleri ve kurumlar tarafından düzenlenen konferanslar yer almıştır. Bu çalışmadaki ilginç bulgulardan biri de öğretmenlerin bölüm toplantılarını önemli bir mesleki gelişim faaliyeti olarak görmeleridir. Öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğini inceleyen 48 ülkedeki araştırmalar, bir okulun işbirlikçi kültürü ile öğretmenlerin kolektif yenilikçilik algıları arasında doğrudan bir bağlantı bulmuştur. Bölüm toplantılarının mesleki gelişimi desteklediğine olan inanç ümit vericidir.

Giriş bölümünde bahsedilen kuramlara ve çalışmalara baktığımızda (örneğin van Lier, 2004), İngilizce öğretmenlerinin yenilikçi araçları bireysel yaşantılarında henüz yaygın olarak kullanmadığı, küreselleşen bir çağda hala bir yabancıyla hiçbir şekilde iletişimde bulunmadığını söyleyen İngilizce öğretmenlerinin varlığı, öğretmenlerin devletin sağladığı mesleki gelişim imkanlarından bağımsız olarak kendi İngilizcelelerini canlı tutmak için giriştikleri bireysel etkinliklerin sıklığını ve çeşitliliğini artırma konusunda daha çok çaba sarf etmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Kurumsal etkinliklerle ilgili olarak bu çalışmada elde edilen bulgular önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Türkiye'de yapılan önceki çalışmalarda kurumsal etkinlik olarak, konferans, seminer, sertifika programı gibi etkinliklere katılım (Babanoğlu ve Yardımcı, 2017; Karaata, 2010; Korkmazgil, 2015; Ozer Ozkan ve Anıl, 2014) öne çıkmaktaydı. Bu çalışmadaki görüşmelerde öğretmenlerin bahsettiği kurumsal etkinlikler, MEB'in düzenlediği hizmet içi programlar, yayınevlerinin bilgilendirme ve eğitim faaliyetleri, alanında uzman konuşmacıların davet edilmesi ve kurumlarca düzenlenen kongreler şeklinde karşımıza çıktı. Çalışmada ortaya çıkan ve alanyazında pek rastlanmamış bulgulardan biri de, görüşme yapılan öğretmenlerin zümre toplantılarını önemli bir mesleki gelişim faaliyeti olarak görmesi oldu. Kırk sekiz ülkede öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğine bakan Nguyen ve diğerleri (2021), okulun iş birlikli bir kültüre sahip olmasının, öğretmenlerin kolektif yenilikçilik algılarıyla doğrudan bağlantılı bir faktör olduğunu saptamıştır. Zümre toplantılarının mesleki gelişimi desteklediğine inanılması, bu anlamda umut vericidir.

Kurumsal etkinliklerin sıklığı açısından da bu çalışmanın ve önceki çalışmaların bulguları arasında benzerlikler gözlenmektedir. Örneğin, Karaata (2010) çalışmasına katılan 151 İngilizce öğretmeninden 83'ünün (%55) MEB'in düzenlediği hiçbir hizmet içi eğitim programına katılmadığını belirttiğini yazmıştır. Öğretmenlere aynı zamanda İngiliz dili eğitimi konusunda en son ne zaman makale okunduğu da sorulmuş ve "hiç okumadım" diyenlerin oranı %33, 8 olarak saptanmıştır. Buna benzer bulgular uluslararası çalışmalarda da dikkat çekmektedir. de Vries, van de Grift ve Jansen (2013), öğretmenlerin hiç yapmayı tercih etmediği ya da çok nadir yaptıklarını belirttikleri mesleki gelişim etkinlikleri arasında bilimsel alanyazını takip etmek ya da mesleki dergileri okumak, mentörlük ya da koçluk tarzı çalışmalara katılmak, konuyla ilgili konferanslara gitmek, video analizleri yapmak, meslektaşlarının sınıflarına gitmek veya onları kendi sınıfına çağırmak, öğrencilerine anket uygulamak, karşılaştıkları problemleri alanyazına dayalı çözmek, araştırma projeleri yürütmek, takım çalışması, yeni eğitim programı yazmak ve meslektaşlarıyla dersler planlamak olduğunu rapor etmiştir. Benzer bir şekilde, bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin yüzde 50'si yayınevlerince ve üniversitelerce düzenlenen etkinliklere nadiren katıldıklarını, yüzde 62'si de hiçbir zaman katılmadıklarını beyan etmişlerdir. Yurt içi konferans, seminer gibi etkinliklere nadiren katılma ve hiçbir zaman katılmama oranı %50, yurt dışı olanlara katılmama oranı ise %81'dir. MEB dahil, kurumların bu tarz yurt dışı etkinliklerini destekleme imkanlarının kısıtlılığından ötürü yurt dışı konferanslara katılmama oranı şaşırtıcı değildir; ancak yurt içindeki konferans vb. gibi etkinliklere "her zaman" katılım diyen öğretmenlerin oranının %5 olması ülkemizdeki mesleki gelişim faaliyetlerinin durumunu ve mesleki

gelişime yönelik algıyı yeterince net ortaya koymaktadır. Bu sonucun tek sebebi elbette öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilgi göstermemeleri veya bunlara katılım konusunda inisiyatif almamaları değildir; MEB başta olmak üzere kurumların mesleki gelişimi teşvik etmeye yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler üzerinde durulmalıdır. Guskey'nin (2000) de belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimi ve değişiminde örgüt kültürü ve kurumsal destek son derece önemlidir.

Karaata (2010) İngilizce öğretmenlerine "hizmet içi eğitimlerin kimler tarafından verilmesini isterseniz" diye sorduğunda, öğretmenlerin %45'inin British Council uzmanlarını, %20.5'inin İngilizce formatörlerini ve %30.5'inin öğretim üyelerini seçtiğini görmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan kapsamlı görüşmelerden elde edilen bulgulardan bir tanesi de MEB'in sağladığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinden öğretmenlerin genel olarak verim alamadıklarını belirtmeleridir ve bu bulgu, önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Can, 2019; Çelebi ve Yıldız Narinalp, 2020). Bu bağlamda otonom/özerk öğrenme bir çıkış noktası olabilir. Missoum'un (2015) vurguladığı üzere, içinde yaşadığımız teknoloji çağında "otonom mesleki gelişim" faaliyetlerinin artması ve öğretmenlerin henüz lisans eğitiminde iken hayat boyu öğrenme konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Öğretmenler ihtiyaçları olan mesleki gelişim faaliyetlerinin kendilerine "sunulmasını" beklemektense kendi inisiyatifleriyle internet üzerinde ne gibi topluluklara girebileceklerini, nasıl çevrim içi mesleki gelişim faaliyetlerinden faydalanabileceklerini araştırıp harekete geçmelidir.

Bir öğretmenin kendi mesleki gelişimini yönetme kapasitesini geliştirmesi ve hayat boyu öğrenmeye karşı olumlu tutumu günümüz dünyasında en pratik çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Karaata (2010) çalışmasına katılan öğretmenlerin %50.3'ü "kişisel İngilizce yeterliği" için bile mesleki gelişim faaliyeti düzenlenmesine katılıp katılmama sorusuna olumlu şekilde cevap vermiş. Korkmazgil'in (2015) görüngüsel doktora tezine katılan öğretmenlerden bir tanesi, İngilizce yeterlilik seviyelerinin zamanla kötüleştiğini ve pratik yapmaları gerektiğini paylaştıktan sonra konuşmasını "Keşke bilgimizi tazelemek için bize daha fazla fırsat sunulsa" şeklinde bitirmiştir (s. 121). Bu anlamda, Buyruk ve Akbaş'ın (2021) öğretmen özerkliğini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin en az özerklik gösterdiği alanın mesleki gelişim olması şaşırtıcı değildir. Görüldüğü gibi öğretmenler mesleki gelişimin daha çok birileri tarafından kendilerine sunulması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenin özerkliği, eğitimle ilgili alınan inisiyatiflerde, mesleki tatmin ve adanmışlıkta önemli bir faktör olduğundan (Gülşen ve Atay, 2022; Worth ve van den Brande, 2020), belki de, ders kitaplarının bile zorunlu olarak öğretmenlere dayatıldığı ve eğitim programı konusunda özgürlüklerinin olabildiğince sınırlı tutulduğu bir sistemde öğretmenlerin kendi kişisel gelişimleri için inisiyatif alabilmelerini beklemek haksızlıktır.

Yansıtıcı öğretim temelli kurumsal mesleki gelişim faaliyetleri (akran koçluğu, kritik vaka incelemesi, eylem araştırması, vb.), alanyazında nadir de olsa yer bulmasına rağmen (Sönmez Boran, 2018; Tanış ve Dikilitaş, 2018), bu çalışmada karşımıza çıkmamıştır. Görüşme yapılan hiçbir öğretmen bu faaliyetlerden bahsetmemiştir. Sonuç olarak yansıtıcı öğretim temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin henüz Türkiye'de yaygın olarak benimsenmediği söylenebilir.

Bu çalışmanın en çarpıcı bulgularından bir tanesi, görüşme yapılan öğretmenlerden Ö11'in, bir öğretmen olarak İngilizcesini canlı tutmak için çeşitli çabalarda bulunsa bile, bu gelişimi sınıfına yansıtmayacağını söylemesidir. Bu tutumun arkasında yatan neden sorulduğunda, Ö11, bunun için zamanında çok uğraştığını, ancak yapabileceğini bildiği şeyleri, öğretmenlik yaptığı öğrenme koşullarına uyduramamanın yıllar içinde getirdiği çaresizlikle böyle bir karar aldığı cevabını vermiştir. Bunch (2007), göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme ile ilgili inançlarına ters düşmesine rağmen, buldukları ortama ayak uydurma konusunda motive olduklarını belirtmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimi, kavramsal olarak daha geniş ele alınsa bile, iş birlikli ve öğretmenin özerkliğine alan açan örgütler artmadan, kültürleri bahsedilen yaklaşımlar doğrultusunda gelişmeden mesleki gelişim çabaları anlamlı olmayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Sancar ve diğerlerinin (2021) bahsettiği birinci nesil mesleki gelişim tanımındaki gibi mesleki gelişimin yalnızca bilgi ve beceri geliştirmeye yarayan bir araç olmadığını; öğretmenin kendisini anlama yolunda kişisel ve pratik öğretmenlik bilgilerini değerlendirdiği bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Mesleki gelişim alanyazınında dünyada ve Türkiye’de kabul görmüş anlayış daha çok öğretmenlerin kurumsal etkinliklere katılımı olsa da, yabancı dil öğretimi bağlamında mesleki gelişim daha fazlasını gerektirir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimine daha geniş bir pencereden bakarak, yeni bir tanım önermekteyiz: Yabancı dil öğretmenlerine yönelik mesleki eğitim, öğretmenlerin öğrettikleri yabancı dille otantik bağlamlarda temas etmelerini ve dil yeterliklerini geliştirmelerini sağlayan, her türlü yapılandırılmamış, öz-yönlendirmeli etkinliğin (örneğin, o dildeki haber sitelerini takip etmek, video izlemek, blog okumak vs.) ve kurumsal anlamda katıldıkları yapılandırılmış (örneğin seminerler, konferanslar) etkinliklerin bütünüdür. Bu bireysel ve kurumsal etkinlikler, öğretmenlerin buldukları örgüt kültüründen bağımsız değerlendirilemez. Bu tanım doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinde kurumsal etkinliklere katılmasının yanı sıra, kendi dil yeterliklerini geliştirmede de sorumluluk alma bilinci yerleştirilmelidir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, British Council gibi kurumlar, öz-yönelimli etkinliklerin mesleki gelişimdeki önemi konusunda farkındalık artırmaya yönelik projeler geliştirebilir. Bu projelerde, öğretmenlerin uygulayabileceği öz-yönlendirmeli etkinliklerin yelpazesinin genişliğine vurgu yapılabilir; az bilinen kaynaklar ve mobil uygulamalar paylaşılabilir. İngilizceyi hayatının bir parçası yapmış öğretmenlerle otantik ortamlarda İngilizceyi çok fazla kullanmayan öğretmenlerin dil yeterliklerini karşılaştıran deneysel çalışmalar, bu farkındalığın gerekliliği açısından çarpıcı sonuçlar doğurabilir. Guskey (2000) mesleki gelişimi “neticesinde öğrencilerinin öğrenmelerinin iyileştirilmesine yarayan, mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının artırılmasını sağlayan bir süreç ve etkinlikler bütünü” olarak tanımlamıştır (p.16). Mesleki gelişimin nihai hedefi, öğrencilerin öğrenme düzeyinde iyileşme sağlamasıdır. Bu çalışmadaki en çarpıcı bulgulardan biri, görüşme yapılan öğretmenlerden Ö11’in, bir öğretmen olarak İngilizcesini canlı tutmak için çeşitli çabalarda bulunsa bile, bu gelişimi sınıfına yansıtmayacağını söylemesidir. Bu varlığı muhtemel olgunun daha iyi anlaşılabilmesi için konuyu ve konunun Türk eğitim kültürüyle bağlantısını derinlemesine inceleyecek görüngüsel ve etnografik yeni nitel çalışmalara ihtiyaç vardır.

On beşten fazla Avrupa ülkesinde öğretmenler için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak zorunlu hale getirilmesine rağmen (Ozer Ozkan ve Anıl, 2014), herhangi bir ihtiyaç analizi yapılmadan sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlere zorunlu tutulması bu çalışmada önerilmemektedir. Bunun yerine, örneğin, Çin’de olduğu gibi her beş yıl içinde 240 saat, Singapur’da her yıl için 100 saat mesleki gelişim faaliyetlerine katılma gibi bir zorunluluk (Bakioğlu, 2013), öğretmenlere katılmak istedikleri mesleki gelişim faaliyetlerini kendilerinin seçmeleri özgürlüğü sağladığı için daha çok tercih edilebilir; ancak bu seçenek de öğretmenleri dışsal motivasyona itme ve alınan eğitimin niteliğinden çok niceliğine önem verme gibi riskler taşımaktadır. Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programlarında yüksek başarı gösteren ülkelerin, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine özel bir önem verdikleri (Ozer Ozkan ve Anıl, 2014) hatırlanmalıdır.

OECD (2019) tarafından beş yılda bir yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi’nin (TALIS) sonucuna göre, 48 ülke arasında Türkiye, devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin destek alma oranları arasındaki farkın en fazla olduğu ikinci ülke olmuştur. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin %85,3’ü sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılırken en az bir tür destek aldığını ifade ederken, devlet okulu öğretmenleri için bu oran %67,9’dur. Buradan yola çıkarak, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin sınıf içi pratiklerine etki edebilmesi için örgüt kültürünün iyileştirilmesine dair kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde mesleki motivasyon, öğretmen kimliği (Ölmez-Çağlar, 2022) ve öğretmenlerin öz-yönlendirmeli ve kurumsal mesleki etkinlikleri arasındaki ilişkilere çoklu regresyon gibi istatistiksel teknikler kullanarak yapılacak araştırmalar, bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlamamıza ışık tutabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Nitel veriler Türkiye genelinde bütün coğrafi bölgelerden öğretmenlerin katılımıyla toplanmış olsa da, Milli Eğitim Bakanlığı'nın anketi ülke genelinde duyurmasına rağmen nicel bilgiler daha çok İzmir ilinden toplanabilmiştir. Çalışma, bulguların genellenebilirliği açısından ülkedeki farklı coğrafi bölgelerin daha dengeli temsil edileceği bir şekilde yenilenebilir. Ayrıca, bu çalışmadaki veriler yapay zeka sohbet robotu ChatGPT'nin geniş kitlelerle paylaşılmasından önce toplandığından, veriler İngilizce öğretmenlerinin yapay zekayı mesleki gelişimlerinde kullanıp kullanmadığını yansıtmamaktadır. Gelecekte İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar öğretmenlerin yapay zeka kullanımlarını da kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Bu çalışma, yabancı dil öğretmeni eğitimi alanı için de yeni yaklaşımlara ışık tutmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yalnızca kurumsal faaliyetlerle sınırlı olmadığına, öz-yönlendirmeli faaliyetlerin de öğretmenin alan bilgisini geliştirmesine yönelik mesleki gelişim çabalarına dahil olduğuna dair farkındalık, öğretmenler henüz servis öncesi programdayken yaratılmalıdır. Avrupa Komisyonu tarafından tavsiye edilen hayat boyu öğrenme için gerekli sekiz anahtar yetkinliğe baktığımızda, 1) okur-yazarlık; 2) çokdillilik; 3) sayısal, bilimsel ve mühendislikle alakalı beceriler; 4) dijital ve teknoloji temelli yetkinlikler; 5) kişilerarası beceriler ve yeni yetkinlikler edinebilme becerisi; 6) aktif vatandaşlık; 7) girişimcilik ve 8) kültürel farkındalık ve bunu ifade gücünü görmekteyiz (Avrupa Komisyonu, 2019). Kişisel tatmin, sağlıklı ve sürdürülebilir bir yaşam tarzı, istihdam edilebilirlik, aktif vatandaşlık ve sosyal dahil olma/etme bağlamlarında başarı sağlamanın koşulları olarak görülen bu anahtar yetkinliklerin pek çoğunu, çağı yakalamış bir yabancı dil öğretmenin sergiliyor olması beklenir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ışığında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, kurumlarca planlanan etkinliklere katılımlarının dışında, öz yönlendirmeleriyle pek çok bireysel faaliyetin içinde yer almalarının gerekliliği her geçen gün artmaktadır ve bu faaliyetlerin öğrenci öğrenmesine yansiyabilmesi için, daha iş birlikli ve öğretmenlerin özerkliğinin olabildiğince gözetildiği örgüt kültürlerine ihtiyaç vardır.

Teşekkür

Bu çalışma, Avrupa Birliği'nin FP-7 araştırma ve inovasyon programından 618768 numaralı hibe sözleşmesi kapsamında finansal destek almıştır.

Kaynakça

- Alkan, A. ve Durmuş, D. (2013). İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 110-116.
- Arıkan A. (2004). Professional development programs and English language instructors: A critical-postmodern study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 40-49.
- Avrupa Komisyonu. (2019). Hayat boyu öğrenme için anahtar yeterlikler. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en adresinden erişildi.
- Babanoğlu, M. P. ve Yardımcı, A. (2017). Devlet ve özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim üzerine algıları. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 789-803. doi:10.14812/cuefd.305210
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Education Journal*, 16(1), 277-284.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Bozkurt, A. ve Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Bunch, K. J. (2007). Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review*, 6(2), 142-163.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. doi:10.15390/EB.2021.9996
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 22(194), 31-50.
- Büyüköztürk, S., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Teaching and learning international survey, Turkish national report*. Ankara: MoNE.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. doi:10.14689/Issn.2148-2624.17c.4s.14m
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. J. C. Richards ve R. W. Schmidt (Ed.), *Language and communication* içinde (s. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chatman, J. A. ve O'Reilly, C. A. (2016). Paradigm lost: Reinvigorating the study of organizational culture. *Research in Organizational Behavior*, 36, 199-224.
- Christoforidou, M. ve Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-12. doi:10.1016/j.stueduc.2021.101051
- Clarke, D. ve Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: SETA.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çelebi, D. M. ve Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. doi:10.26466/opus.704162
- Danışman, A. ve Özgen, H. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yöntem tartışması: Niteliksel-niceliksel yöntem ikileminde niceliksel ölçümler ve bir ölçek önerisi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-124.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M. ve Jansen, E. P. W. A. (2013). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 338-357. doi:10.1080/13540602.2013.848521
- El Deen, A. A. M. M. A. (2023) The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: A study of teacher mentors' perspectives. *Heliyon*, 9. doi:10.1016/j.heliyon.2023.e13342
- Farrell, T. S. C. (2015). *Language teacher professional development*. Virginia: TESOL Press.
- Firth, A. ve Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Gay, L. ve Airasian, P. (2003). *Educational eesearch: Competencies for analysis and application* (7. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson International Edition.
- Genç, G. (2010). Major barriers perceived by English teachers in their professional development process: The case of Malatya. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 103-117.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press, INC.
- Gülşen, E. ve Atay, D. (2022). The impact of dialogic reflections on teacher autonomy. *Teacher Development*, 26(5), 609-626.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Hismanoglu, M. (2010). Effective professional development strategies of English language teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 990-995. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.139
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İyidoğan, F. (2011). *Personal factors affecting experienced English teachers' decisions whether or not to engage in professional development activities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Jurasaitė-Harbišon, E. ve Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Karaaslan, D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Baskent University English language teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karaata, C. (2010). Milli Eğitim Bakanlığında görevli İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 107-129.
- Karabuğa, F. (2018). *Practicing lesson study with EFL teachers: A social constructivist perspective for EFL teacher professional development* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakılıç Yörük, N. (2019). Cameron ve Quinn örgüt kültürü ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliğinin test edilmesi. *KOCATEPEİİBF Dergisi*, 21(1), 19-30.

- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish English language teachers' perceived Professional development needs, practices and challenges* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Korkmazgil, S. ve Seferoğlu, G. (2013). Exploring non-native English teachers' professional development practices. *Boğaziçi University Journal of Education*, 30(1), 1-9.
- Lan, Y. (2022). The role of teachers' grit and motivation in self-directed professional development. *Frontiers in Psychology*, 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.922693
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. ve Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. B. VanPatten ve J. Williams (Ed.), *Theories in second language acquisition: An introduction* içinde (s. 201-224). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (5. bs.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Li, X. (2022). A theoretical review of EFL/ESL teachers' professional development; Approaches, implications and impact. *Frontiers in Psychology*, 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.912365
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-118.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meskill, C. (2009). Moment-by-moment formative assessment of second language development: ESOL professionals at work. H. Adrade ve G. Cizec (Ed.), *Handbook of formative assessment* içinde. New York: Routledge.
- Missoum, M. (2015). Autonomous continuing professional development for Algerian University teachers of English. *Arab World English Journal* içinde (s. 164-179). Béjaïa: Bejaia University.
- Muyan, E. (2013). *A case study on ELT teachers' perceptions towards professional development activities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Nguyen, D. ve Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: Sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638-651.
- Nguyen, D., Pietsch, M. ve Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463. doi:10.1016/j.tate.2021.103463
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Nugroho, H. A., Widiati, U. ve Susanti, A. (2022). EFL teachers' perceptions on professional development for language proficiency maintenance and improvement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(3), 1585-1594. doi:10.11591/ijere.v11i3.22966
- OECD. (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en adresinden erişildi.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 teknik rapor*. Paris: OECD Yayınları.
- Ozer Ozkan, Y. ve Anıl, D. (2014). Discriminations of variable of teachers professional development. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(4), 205-216.
- Ölmez-Çağlar, F. (2022). Career motivations as sources of teacher identity in foreign language education. *Participatory Educational Research*, 9(5), 105-126.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* içinde (s. 277-302). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Poehner, E. M. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- Samuelsson, K. ve Lindblad, S. (2015). School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 49, 168-177. doi:10.1016/j.tate.2015.02.014
- Sancar, R., Atal, D. ve Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. doi:10.1016/j.tate.2021.103305
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Sims, S. ve Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32, 47-63. doi:10.1080/09243453.2020.1772841
- Songül, B. C. (2019). *An examination of the impact of an online professional development program on language teachers' cognition and teaching practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez Boran, G. (2018). Araştırma yapmanın İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretmen araştırması açısından motivasyonlarına ve yeterliliklerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 193-221. doi:10.15390/EB.2018.7499
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (2007). Five models of staff development for teachers. A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (4. bs.). Londra: Pearson Education, Inc.
- Tamış, A. ve Dikilitaş, K. (2018). Turkish EFL instructors' engagement in professional development. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 27-47.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. ve Teddlie, C. B. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turan-Ozturk, D. (2016). *The effect of collaborative activities on college-level EFL students' learner autonomy in the Turkish context* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- TÜİK. (2005). *İstatistikî bölge birimleri sınıflaması*. Türkiye İstatistik Kurumu. <http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumDetayAction.do?surumId=164> adresinden erişildi.
- Uslu, Ö. (2017). Evaluating the professional development program aimed technology integration at the era of curriculum change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2031-2055. doi:10.12738/estp.2017.6.0116
- Uştuk, Ö. (2020). *A critical ethnographic understanding of lesson study as an EFL teacher professional development strategy* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural approach*. Boston: Kluwer Academic Publications.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. J. P. Lantolf ve M. E. Poehner (Ed.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* içinde (s. 163-186). London: Equinox.
- Worth, J. ve Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?*. Slough, England: NFER.
- Xianhan, H., Chun, L., Mingyao, S. ve Caixia, S. (2022). Associations of different types of informal teacher learning with teachers' technology integration intention. *Computers & Education*, 190, 104604. doi:10.1016/j.compedu.2022.104604

- Yıldırım, A. ve ŐimŐek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yntemleri*. Ankara: Sekin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 171-186.