

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı



**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ
YETERLİK ALGILARI**

Yüksek Lisans Tezi

Sibel ASLAN

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Elazığ, 2019

ONAY

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

Sibel ASLAN'ın Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ danışmanlığında hazırlamış olduğu İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 28/01/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

1: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Danışman)

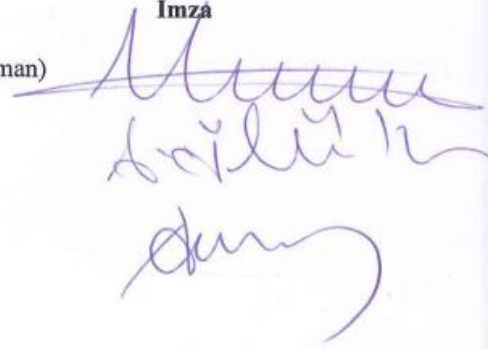
2: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN

3: Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER

4 :

5:

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz danışmanlığında hazırlamış olduğum “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Sibel ASLAN

28/01/2019

ÖN SÖZ

Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e teşekkürlerimi borç bilirim. Çalışmam boyunca yine bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocam Ayşe Ülkü KAN'a, ayrıca her zaman beni destekleyen aileme, çalışmalarım boyunca her zaman yanımda olan değerli ağabeyim Ayetullah ASLAN'a, yolun başında fikir ve düşünceleriyle ufkumu aydınlatan değerli dostum Nuran ÜNAL'a teşekkür ederim.

En kıymetli varlıklarım annem Nihayet ASLAN ve babam Hikmet ASLAN'a teşekkür ederim.

Sibel ASLAN

Elazığ, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları

Sibel ASLAN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2019, Sayfa: XVIII+151

Bu araştırmanın amacı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırmanın nicel ve nitel yönleri olduğundan, amaçlar nicel ve nitel olarak iki çerçevede ele alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt amaçlar şunlardır: İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek, İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek, İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek, İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek. Bu alt boyutlara ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt amaçlar şunlardır: Bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek; İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşlerini belirlemek; etkili dil öğrenimini

sağlayabilmek için İngilizce öğretmenlerinin meslektaşları, okul, aile ve toplumla iş birliği kurmaya ve bu yönde izledikleri yola ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak; uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğretmenlerin göz önünde bulundurdıkları ölçütlerini saptamak ve buna ilişkin görüşlerini belirlemek; İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini devam ettirmek için katıldıkları ve/veya yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerini belirlemek; ve İngilizce öğretmenlerinin dil öğretimi açısından güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Elazığ ili merkez ilçesinde bulunan tüm ilkokul, ortaokul, lise, proje okulu ve bilim sanat merkezinde çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmaya toplam 112 okuldan 295 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın nitel boyutu için 30 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 22 tanesi lisans, 4 tanesi lisansüstü öğrencisi ve 4 tanesi de lisansüstü mezunudur. Bu öğretmenlerin 17'si ortaokulda, 9'u lisede ve 4'ü de ilkokulda görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 20'si İngilizce Öğretmenliği Bölümünden, 3'ü İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden ve 7'si diğer bölümlerden mezun olmuştur. Çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek olan “İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutuna bakıldığında: İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin sonuçta bütün değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma alt boyutuna ilişkin bulgularda her altı değişken açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin bulgularda her altı değişkende de anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin bulgularda cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine, çalışma durumu değişkenine göre kadrolu çalışan öğretmenler lehine, mezun olunan okul türü değişkenine göre ise İngilizce Öğretmenliği ve İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan gruplar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Diğer üç değişkende ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Çalışmanın nitel boyutu kısmında İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla ilgili çeşitli görüşleri tespit edilmiştir. İngilizce Öğretmenlerinin çoğunluğu dil öğretiminin etkili olabilmesi için İngilizce öğretmenlerinin alan bilgi ve becerilerine hâkim olması gerektiğini ve gelişmiş sosyal becerilere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede İngiliz dilinin kullanımına ve öğrencilerin İngilizce iletişim kurmasına bağlı ölçme ve değerlendirme tekniklerini izledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca süreçsel yaklaşımları da göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin, etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için meslektaşları, okul, aile ve toplumla motivasyon, başarıyı artırma çalışmalarında ve sorunsal durumlarda iş birliği kurdukları görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin iş birliği için başvurdukları yolların başında öğrenci velisi ve ailesiyle görüşmeler yer almaktadır. İngilizce öğretmenleri uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğrenci seviyesine uygunluğu kriter olarak benimsemişlerdir. İngilizce öğretmenleri mesleki gelişimlerini devam ettirmek için kurs, seminer ve konferanslara katılmayı tercih ettikleri görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları güçlü yönleri arasında yeniliklere açık olmaları ile etkili iletişim becerileri ve güler yüzlülük yer almaktadır. İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları zayıf yönlerin başında İngilizce iletişim ortamlarını oluşturmada eksiklik ve pratik yapmak için imkanların kısıtlı olması yer almaktadır. Çalışma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretmeni, Mesleki Öz Yeterlik, Öz Yeterlik Algısı.

ABSTRACT

Master Thesis

English Language Teachers' Professional Sense of Self-Efficacy

Sibel ASLAN

Firat University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Elazig, 2019, Page: XVIII+151

The aim of this study is to determine professional sense of self-efficacy beliefs of the primary school, secondary school and high school English language teachers. The purposes were dealt with as quantitative and qualitative as the study had quantitative and qualitative dimensions. The subgoals related with quantitative dimension of study are to determine the sense of self-efficacy beliefs of English language teachers about observing and assessing the language development, about cooperating with the school personnel, colleagues, family and society, about organizing appropriate methods and techniques for a suitable classroom atmosphere, and about professional development. Whether the teachers' views about these sub-dimensions differ according to the sex, the station school type, the years of experience, the department graduated, the academic education level, the employment status was tried to determine as study's sub aims.

The sub aims related with qualitative dimension of study are to determine English language teachers' views about the features of an effective language teacher, their views about the ways they follow to observe and assess their students' language development, their views about cooperating with the school staff, colleagues, family and society to provide effective language learning, and the way they follow in this direction, their criteria and views about organizing appropriate methods and techniques for a suitable

classroom atmosphere, their views about the workouts they attend and/or study to provide professional development, and their views about their strengths and blind sides at language teaching.

The study group of the quantitative study consists of English language teachers who work at all of the primary, secondary and high schools in the Elazig city center in 2017-2018 academic year, at first term. Volunteer teachers attended to the study. Overall 295 teachers from 112 schools attended to the study. 30 teachers were reached for the qualitative dimension of the study. 22 of these teacher are bachelor's degree, 4 of them are postgraduate student, and 4 of them are postgraduate diplomaed. 17 of these teachers work at secondary schools, 9 of them at high school, and 4 of them at primary school. 20 of these teachers graduated from English language teaching department, 3 of them from English literature and language department, and 7 of them from other departments. In this study, mixed research design which include both quantitative and qualitative research designs was used. A reliable and valid “English Language Teacher Sense of Self-Efficacy Scale” and “English Language Teacher Sense of Self-Efficacy Interview Form” were used to determine teachers’ professional senses of self-efficacy in the study.

When examined quantitative dimension, a significant difference was not concluded according to all variables at the result related to sub-dimension of observing and assessing the language development. At the findings related to cooperating with the school personnel, colleagues, family and society, a significant difference was not concluded according to all 6 variables. A significant difference was not reached at all 6 variable at the findings of sub-dimension related to organizing appropriate methods and techniques for a suitable classroom atmosphere. A significant difference was concluded on behalf of male teachers according to sex variable, on behalf of staff teachers according to employment status variable, on behalf of teachers who graduated from English language teaching and English language deparments according to the department graduated variable at the findings of the sub-dimension related to professional development. A significant difference was not concluded at other three variables.

English language teachers’ various views about self-efficacy beliefs were determined at the qualitative dimension. Most of these teachers thought that English language teachers should have a comprehensive knowledge and skill of the field, and advanced social skills for an effective language teaching. It was understood that English

language teachers use assessment and evaluation techniques dependent on students' using English language and communicating in English at of observing and assessing the language development. Moreover, they stated that they considered processual approaches. It was found out that English language teachers cooperate with their colleagues, school, family and society at motivation and increasing success studies problematic circumstances. Teachers had interviews with students' parents and families most frequently for cooperating. English language teachers made use the suitability of student level as a criterion at organizing appropriate methods and techniques for a suitable classroom atmosphere. It was seen that English language teachers preferred attending courses, seminars, conferences to improve their professional development. Being open to new ideas, communication skills and debonairness are English language teachers' strengths at teaching language. Failing at establishing an environment for English communication, and having limited opportunities for practice are the main English language teachers' blind sides to teaching language. Several recommendations are offered based on the research findings.

Keywords: English Teacher, Professional Self-Efficacy, Sense of Self-Efficacy.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	X
ÇİZELGE LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XVII
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar	4
1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar	7
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	9
2.1. Geniş Bir Bakış Açısı ve Tarihi Gelişim Süreciyle Genel Öz Yeterlik Kavramı.....	9
2.2. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yeterlik Kavramı	15
2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Öz Yeterlik Algıları	19
2.4. Öz Yeterliği Etkileyen Bir Faktör Olarak Öğretmen Yetiştirme Programı	21
2.5. Uygulanma Aşamasında Öğretmen Öz Yeterliğinin Etkilediği Bir Unsur Olan Yabancı Dil Öğretim Programları.....	27
2.6. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
2.7. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
III. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Yaklaşımı	57
3.2. Araştırmanın Modeli	57
3.3. Çalışma Grubu	58
3.4. Veri Toplama Araçları	59
3.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	59
3.4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu	62
3.5. Veri Toplama Süreci	63
3.6. Verilerin Analizi	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
IV. BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Nicel Bulgular	68
4.1.1. İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular	68
4.1.2. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular	72
4.1.3. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular	76
4.1.4. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular	80
4.2. Nitel Bulgular	83
4.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	84
4.2.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	86
4.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	89
4.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	92
4.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	94
4.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular	97
BEŞİNCİ BÖLÜM	102
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	102
5.1. Sonuç	102
5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Sonuçlar	102

5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Sonuçlar	106
5.2. Tartışma	108
5.3. Öneriler	120
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	120
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	121
KAYNAKLAR	122
EKLER	135
ÖZ GEÇMİŞ	151



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	39
Çizelge 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	49
Çizelge 3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Değer Aralıkları ...	60
Çizelge 4. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyut ve Maddeleri	61
Çizelge 5. Elazığ İl Merkezinde İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulların Dağılımı.....	63
Çizelge 6. Nicel Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin; Cinsiyetlerine, Görev Yaptıkları Okul Türlerine, Meslekteki Kıdem Yıllarına, Mezun Oldukları Bölümlere, Eğitim Durumlarına ve Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	64
Çizelge 7. Nitel Boyutlu Çalışmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin; Eğitim Durumları, Görev Yaptıkları Okul Türleri ve Mezun Oldukları Bölümler....	66
Çizelge 8. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	68
Çizelge 9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..	69
Çizelge 10. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Çizelge 11. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 12. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Çizelge 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72

Çizelge 14. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Çizelge 16. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Çizelge 17. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	74
Çizelge 18. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Çizelge 19. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Çizelge 20. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	76
Çizelge 21. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin KWH Testi Sonuçları	77
Çizelge 22. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 23. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	78

Çizelge 24. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	78
Çizelge 25. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	79
Çizelge 26. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 27. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	80
Çizelge 28. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	81
Çizelge 29. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	81
Çizelge 30. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	82
Çizelge 31. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	83
Çizelge 32. İngilizce Öğretmenlerinin, Bir Dil Öğretmeninin Etkili Olabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	84
Çizelge 33. İngilizce Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmede İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri.....	87
Çizelge 34. İngilizce Öğretmenlerinin, Etkili Dil Öğrenimini Sağlayabilmek İçin Meslektaşları, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Kurmaya ve Bu Yönde İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri	90

Çizelge 35. İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamları Oluşturma, Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçiminde Göz Önünde Bulundurdıkları Ölçütleri ve Bunlara İlişkin Görüşleri	92
Çizelge 36. İngilizce Öğretmenlerinin, Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmek İçin Katıldıkları ve/veya Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri.....	95
Çizelge 37. İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Öğretimi Açısından Sahip Oldukları Güçlü Yönleri Hakkında Görüşleri	97
Çizelge 38. İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Öğretimi Açısından Sahip Oldukları Zayıf Yönleri Hakkında Görüşleri	98



EKLER LİSTESİ

Ek- 1: İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Kullanım İzni.....	135
Ek- 2: İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	136
Ek- 3: Öz Yeterlik Görüşme Formu	139
Ek- 4: Fırat Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni.....	140
Ek- 5: Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	142
Ek- 6: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	149
Ek- 7: Turnitin Orijinallik Raporu	150



SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

ELT: English Language Teaching

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Dil öğretiminin planlı programlı olarak ilk ortaya çıkmasıyla hâkim olan dil bilgisi-çeviri yönteminden dil öğretiminin çeşitli ihtiyaç ve sebeplere dayandırılarak birçok metot ve teknik geliştirilmiştir. Günümüzde eklektik metot sahip olduğu zengin özellikler bakımından daha çok tutulmasının yanı sıra 2014 yılında eğitim programlarımıza yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hâkim olmasıyla dil öğretim süreci bünyesinde sosyal, psikolojik birçok öğeyi barındıran kompleks bir süreç olma özelliğini de kazanmıştır. Dil öğretim sürecinin çok değişkenli kompleks bir süreç olması yabancı dil öğretmenlerinin de bu kompleks sürecin farkına varmasını, tanımasını ve bu sürece hâkim olmasını gerektirmiştir.

Ülkemizde yaklaşık olarak iki asır boyunca yabancı dil eğitimi verilmektedir (Çelebi, 2006: 286). Geçmişten günümüze bazen ihtiyaç doğrultusunda zorunlu bazen seçmeli olarak okutulan yabancı dil günümüzde küreselleşen ekonomik, kültürel ve teknolojik yapıdan dolayı artık zorunlu hale gelmiştir. İngilizce öğrenmenin tüm dünyada yükselen bir değer halini almasına paralel olarak Türkiye’de de eğitimin her seviyesinde İngilizce öğrenimine olan ilgi her geçen gün artmaktadır (Atay, 2004: 101). Nitekim bu ilgi ve ihtiyacın hissedilmesinden dolayı ülkemizde yabancı dil öğrenimi ilkökul 2. sınıf seviyesine inmiştir (Bayyurt, 2012: 98).

Çağımızda bilgiye ulaşmanın getirdiği kolaylıklarla artık çok bilen değil bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve bilgiye her kanaldan ulaşma imkanına sahip bireyleri yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu kanalların en önemlisinin bir yabancı dil bilmek olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda yabancı dil bilmenin önemi bir kat daha artmaktadır. Türkiye’de yabancı dil olarak birinci sırayı İngilizce dünyada ortak iletişim dili (lingua franca) olmasından dolayı almaktadır.

Günümüze kadar yapılan yabancı dil eğitiminde istenilen hedefe ulaşılamaması ve bu konuyla ilgili tartışmalar güncelliğini yitirmeden beraberinde yeni tartışmalar da getirerek devam etmektedir. Çünkü bunca uzun sürece rağmen aktif dil kullanımının

iletişimin parçası olarak kullanılamadığı, çoğunlukla geleneksel dil öğretme yöntemlerine dayalı yani dil bilgisi kurallarının kısır döngü halinde yıldan yıla tekrarlanıp durulduğu pasif bilgi verilmesine dayalı, dilin kuralını bilmeyi dil bilmeye eş tutan bir sistem içinde dönüp durulmaktadır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 443). Bu sistem içinde yetişen bireylerin hedeflenen kazanımları edinmesinde de çok başarılı olunamamıştır.

Bir eğitim ve öğretim sisteminin en önemli öğelerinden biri hiç şüphesiz o eğitim ve öğretim ortamlarını oluşturan ve düzenleyen öğretmenlerdir. Öğrencilerde öğrenme ilgi, isteği ve ihtiyacı oluşturan en önemli faktörlerden bir tanesi öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleridir. Bunlar sınıf içi etkinliklerin çeşitli ve öğrencinin isteğine uygun olması, kullanılan materyal ve dil öğretiminin gerçekleştirildiği ortamın çekiciliği ve bunlara benzer birçok özelliği içermektedir (Acat ve Demiral, 2002: 322).

1.1. Araştırma Problemi

Türkiye’de yapılan yabancı dil öğretiminin temel amacı öğrencilere dört temel beceri olan konuşma, dinleme, yazma ve okumada beceri kazandırmaktır. Bir dili öğrenmek demek o dili her türlü iletişim ortamında yazılı ve sözlü olarak kullanmak demektir (Aktaş ve İşigüzel, 2014: 132). Avrupa Ortak Yabancı Dil Programının İlkelerini de göz önünde bulundurduğumuzda geleneksel dil öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Geleneksel dil öğretim yöntemleri dinleme, taklit etme, konuşulanları tekrar etme, diyalog okuma ve metin çevirme gibi yöntem ve teknikleri içerir. Bunların yerini etkileşimli tahta, Z kitap uygulamaları, interaktif oyunlar ve daha modern olan role-play ve yaratıcı drama gibi etkinlikler almıştır. Fakat yıllar boyunca davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu eğitim-öğretim sisteminden çıkan öğretmenler için bu alışkanlıklarını terk etmek ve yapılandırmacı eğitim anlayışının hâkim olduğu yeni programa uyum sağlamak zor olmuştur. Bu zorluğun yaşanmasında yeni programa uyum için hizmet içi seminer sayısının az olmasının yanı sıra, öğretmenlerin yeni program için kişisel olarak yeteri kadar araştırma yapmaması ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın İngilizce öğretmeni ihtiyacını lisans mezuniyeti İngilizce Öğretmenliği olmayan diğer branştaki öğretmenlerden sağlaması da yer almaktadır (Işık, 2008: 18). Görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin MEB’in belirttiği özel alan yeterliklerine sahip olup olmadığı

tam olarak bilinmeyen bir konudur. Türkiye’de bu durumun ana sebebi olarak İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları olarak homojen bir grup oluşturmaması gösterilebilir. İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları olarak çeşitlilik göstermelerinin sebebi Türk eğitim sisteminde 1997 yılında yapılan köklü değişikliklerdir. 1997 yılında zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasıyla devlet ilk okullarında yabancı dil eğitimi de 4. ve 5. sınıfların müfredatına dahil edildi. Bu süreç boyunca İngilizce öğretmeni eksikliği oldu. Bunun bir sonucu olarak İngilizce Öğretmenliğinden doğan eksikliği doldurmak için sadece İngilizce Öğretmenliği ve Amerikan ile İngiliz Edebiyatı mezunları değil öğretim dili İngilizce olan bölümlerden mezun ve İngilizce Öğretmenliği dışındaki mezunlardan da alım yapılmıştır (Güven ve Çakır, 2012: 45). Günümüzde farklı branşlardaki öğretmenler de bir branş için öğretmenlik yapabilmektedir. Öğretmenlik mesleği için artık Eğitim Fakültesi mezunu olmak gerekse de yine de ara sıra diğer fakültelerden mezun olan bireyler de öğretmenlik bilgisi sertifikasını almak şartıyla öğretmenlik yapabilmektedirler (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 74).

Nitekim yabancı dil öğretiminde en önemli işlevi üzerinde bulunduran öğretmenlerin ders içinde ve hatta dışında öğrettikleri dili kullanmaları gerekmektedir. Tam tersi bir durumda öğrenciler motivasyon kaybına uğramaktadırlar (Arslan ve Akbarov, 2010: 186). Diğer fakülte mezunlarının öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki eksiklikleri bir kenara bırakılacak olursa bile öğrettikleri yabancı dili konuşma konusundaki eksiklikleri ön plana çıkar. Tüm bu sebeplerden dolayı ülkemizde yabancı dil eğitimine iki asırdan fazla devam edilmesine ve yabancı dil öğretiminin ilkokul ikinci sınıftan başlanmasına rağmen yabancı dil eğitiminde istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Bu durum da bu çalışmanın yabancı dil öğretiminin en temel belirleyicisi olan yabancı dil öğretmenin öz yeterlik algısını saptamak ve incelemek ihtiyacını doğurmuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algısı konulu araştırma, alan yazını incelendiğinde son birkaç yılda yaygınlık kazandığı görülmüştür. Bununla birlikte bu çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların, öğretmenlerin çalıştıkları kurum kademeleri,

Çalışma durumları, kıdemleri, çalıştıkları il ya da bölgeler, mezun oldukları fakülte ve bölüm değişkenleri açısından sınırlılık arz etmektedir.

Bu alışma, çalışma grubu itibariyle İngilizce ğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının yukarıda bahsi geçen birçok değişken açısından incelenmesine olanak veriyor. Öğretmenlerin çalıştıkları il olarak sınırlılık gösterse de bu ilin merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul, lise, proje okulu ve bilim sanat merkezi olmak üzere bütün eğitim kurumlarına ve bu eğitim kurumlarında çalışmakta olan bütün İngilizce ğretmenlerine ulaşılmış ve bu kurumlardan % 100'lk bir orana yakın geri dönüt alınmıştır. Ayrıca mevcut çalışma, araştırma konusu ve erişilen hedef çalışma kitlesiyle il merkezinde yapılan ilk çalışmadır. Bu bakımdan incelendiğinde alan yazınına birçok katkı yapacağı öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce ğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarını belirlemek ve bu yöndeki görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın nicel ve nitel yönleri olduğundan, amaçlar nicel ve nitel olarak iki çerçevede ele alınmıştır.

1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt amaçlar şunlardır:

1. İngilizce ğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları nedir?
 - 1.1. İngilizce ğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - 1.2. İngilizce ğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
 - 1.3. İngilizce ğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre değişmekte midir?

- 1.4. İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları kadrolu veya ücretli öğretmen olup olmadıklarına göre değişmekte midir?
- 1.5. İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları mezun oldukları okul türüne göre değişmekte midir?
- 1.6. İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?
- 2. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları nedir?**
 - 2.1. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - 2.2. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
 - 2.3. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre değişmekte midir?
 - 2.4. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları kadrolu veya ücretli öğretmen olup olmadıklarına göre değişmekte midir?
 - 2.5. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları mezun oldukları okul türüne göre değişmekte midir?
 - 2.6. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?
- 3. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları nedir?**
 - 3.1. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

- 3.2. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
- 3.3. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre değişmekte midir?
- 3.4. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları kadrolu veya ücretli öğretmen olup olmadıklarına göre değişmekte midir?
- 3.5. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları mezun oldukları okul türüne göre değişmekte midir?
- 3.6. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?
4. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları nedir?
 - 4.1. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - 4.2. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
 - 4.3. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre değişmekte midir?
 - 4.4. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları kadrolu veya ücretli öğretmen olup olmadıklarına göre değişmekte midir?
 - 4.5. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları mezun oldukları okul türüne göre değişmekte midir?

4.6. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?

1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt amaçlar şunlardır:

1. Bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nedir?
2. İngilizce öğretmenleri öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için İngilizce öğretmenlerinin meslektaşları, okul, aile ve toplumla iş birliği kurmaya ve bu yönde izledikleri yollara ilişkin görüşleri nedir?
4. Uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğretmenlerin göz önünde bulundurdıkları ölçütleri nelerdir ve buna ilişkin görüşleri nedir?
5. İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini devam ettirmek için katıldıkları ve/veya yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri nedir?
6. İngilizce öğretmenlerinin dil öğretimi açısından güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleri nedir?

1.4. Sayıtlar

Çalışmada aşağıda belirtilen varsayım benimsenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen grupları veri toplama araçlarındaki sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma:

1. Elazığ ili merkez ilçesi resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri
2. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Alan Bilgisi Yeterliği: Öğretmenlik için özel alanın gerektirdiği davranışları gösterme gücü (Demirel, 1990: 8).

Genel Öz Yeterlik: Genel öz yeterlik, birisinin çok fazla stresli durumların veya zorlayıcı taleplerin üstesinden gelme yeterliğidir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005: 439).

Mesleki Öz Yeterlik: Kişinin mesleğiyle ilgili ürünler ortaya koymasını gerektiren davranışları sergileyebileceğine dair olan inancıdır (Schyns ve Von Collani, 2002: 219).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin, kendisinde sahip olduğuna inandığı öğrenci performansını etkileme kapasitesinin derecesi (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977: 137).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik bireyin elde etmeyi arzuladığı bir başarı için yapılması gerekenleri yapabilip yapamayacağına dair kendi yeterliğine olan inancıdır (Bandura, 1971: 191).

Öz Yeterlik Algısı: İnsanların bir etki yaratma kabiliyetlerine ilişkin inançları (Bandura, 1994: 2).

Yeterlik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterli olma durumu, görevini yerine getirme gücü, kifayet (Türk Dil Kurumu online sözlük, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, tez konusuna ait kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1. Geniş Bir Bakış Açısı ve Tarihi Gelişim Süreciyle Genel Öz Yeterlik Kavramı

Genel öz yeterlik kavramı tarihsel gelişim sürecinde yapılan çalışmalarla günümüzde çok kapsamlı ve komplike bir yapıya bürünmüştür. Bireyin sahip olduğu genel öz yeterlik inancı seviyesi diğer özel öz yeterlik inançlarını da etkilemekte ve bunlardan da etkilenmektedir. İnsanların yaşamları boyunca sahip olduğu başarı ya da başarısızlıklarında ana bir etken olan öz yeterlik inancının bu kadar araştırılması ve günümüzdeki önemini kazanması şaşırtıcı olmayan bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

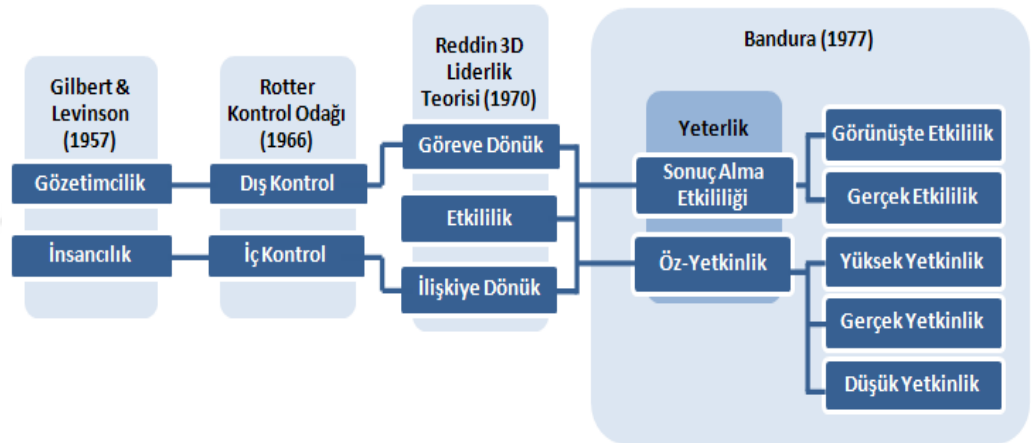
Yeterlik, gerekli olan bir işi yapabilme kabiliyeti (Blackswan Comprehensive Dictionary, 2017). Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2018). Bireyin kendisinden beklenen görevleri nitel ve nicel yeterlikte yerine getirebilmesi, bu görevleri yerine getirebilmek için gereken bilgi ve beceriye sahip olma durumudur (Şahin, 2006: 291). Genel öz yeterlik, birisinin çok fazla stresli durumların veya zorlayıcı taleplerin üstesinden gelme yeterliğidir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005: 439). Genel öz yeterlik bireylerin cinsiyet, yaş, öz saygı ve zorlukların üstesinden gelme becerileriyle etkileşim içerisinde (Aypay, 2010: 128). Kişinin ihtiyaç duyduğu her şeyi başkalarının yardımı olmaksızın tedarik edebilmesidir. (Longman Dictionary of Contemporary English, 2018). Öz yeterlik bir işi yaparken bireylerin dış etmenlerdence kendi davranışlarını düzenlemelerini ve kendilerine özgü seçimlerde bulunmalarını ifade eder (Üstün ve Tekin, 2009: 36).

Genel öz yeterlik kavramı kendi içerisinde birçok özel yeterlik türünü kapsamaktadır. Bunlardan biri olan mesleki öz yeterlik: kişinin mesleğiyle ilgili ürünler ortaya koymasını gerektiren davranışları sergileyebileceğine dair olan inancıdır (Schyns ve Von Collani, 2002: 219). Öğretmenlik meslek bilgisi yeterliği ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları gösterme gücü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1990: 8). Yine kültür bilgisi yeterliği yabancı dil öğretmenleri için hem kendi kültürünün hem de diğer kültürlerin özelliklerini tanıma ve uluslararası kültürel anlayışı geliştirme gücü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1990: 8).

Öğretmen öz yeterliği ise genel olarak öğretmenlerin, zor ve motive olmamış öğrencileri bile öğrenme konusunda etkileyebilme kanı ve inançlarıdır. (Guskey ve Passaro, 1994: 628). Ayrıca öğretmenlerin öğretme görevini etkili bir biçimde yerine getirmede gereken davranışları gösterebileceklerine olan inançlarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001:783). “Öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlar” (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011: 99). Bir öğretmenin, öğrencilerinin katılım ve öğrenmelerini istenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine olan inancıdır (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly ve Zellman, 1976: 34). Ross (1992: 60) yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler ile daha başarılı öğrenciler arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Klassen, Tze, Betts ve Gordon (2011: 41) yakın bir tarihte öğretmen öz yeterliliğinin kaynakları ve öğretmen öz yeterliği ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkinin yeteri kadar araştırılmadığını ifade etmiştir.

Öğretmen öz yeterliğinin tarihçesine bakıldığında insancılık (hümanizm) akımının ilgi çeken bir konu olduğu 1950’lere kadar gitmek gerekir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 574). Öz yeterliğin temeli, insancılık akımının ilkeleri de göz önünde bulundurularak Gilbert ve Levinson tarafından 1957 yılında akıl hastanesindeki çalışanların hastalara yaklaşımları gözetilerek gözetimcilik ve insancılık üzerinden ortaya konulmuştur. İnsancılık akımı Rotter tarafından 1966 yılında ortaya konulan *Kontrol Odağı Kuramına* kaynaklık teşkil etmiştir. *Kontrol Odağı Kuramında*: dış kontrol ve iç kontrol olmak üzere insanların iki kontrol odağı üzerinden hareket ettikleri ileri sürülmüştür. Rotter’ın *Kontrol Odağı Kuramı* Reddin’in 1971 yılında ileri sürdüğü *3D Dimension Liderlik Kuramına* temel oluşturmıştır. Rotter’ın kuramında olduğu gibi Reddin’in kuramında da insanlar görevlerini ya yapılacak göreve odaklı olarak (göreve

dönük) ya da amacı gerçekleştirecek insanlarla olan ilişkilere dayalı olarak (ilişkiye dönük) yaparlar. Reddin göreve dönük ve ilişkiye dönük boyutlarının yanı sıra üçüncü bir boyut (etkililik) geliştirmiştir. Etkililik boyutunda bireylerin etkililiği bir görevi gerçekleştirme derecesiyle doğru orantılıdır. Bandura 1977 yılında Reddin'in 3D *Dimension Liderlik Kuramını* uyarlayarak *Öz Yeterlik: Davranışçı Değişim Kuramını Birleştirmeye Yönelik* adlı çalışmasında öğretmen yetkinliği kavramını geliştirmiş ve açıklamıştır. Bandura'nın çalışmasında Sonuç Alma Etkililiği ve Öz Yetkinlik olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Sonuç Alma Etkililiği: Görünüşte Etkililik ve Gerçek Etkililik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öz Yetkinlik ise: Yüksek Yetkinlik, Gerçek Yetkinlik ve Düşük Yetkinlik olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Öğretmen yetkinliğine dair çalışmalar 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy ile *Öğrenci Yükümlülüğü, Öğretim Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi* başlıkları altında devam etmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 576)

Pekiştirecin, ödülün ve memnuniyetin; bilgi ve becerilerin ediniminde, performanslarındaki kritik önemi öğrenciler tarafından evrensel olarak kabul görmüştür. Fakat bazı insanlar tarafından bir ödül ve pekiştireç olarak kabul edilen bir olay diğerleri tarafından farklı algılanabilir ve tepki verilebilir. Bu tepkinin belirleyici faktörlerinden biri: bireyin ödülün kendi dışındaki güçler tarafından kontrol edildiğine ve olayların kendi hareketlerinden bağımsız olarak geliştiğini algılama derecesine karşılık olarak ödül ya da beklenmedik olayları kendi davranış ya da niteliklerinin sonucu olarak algılama derecesidir. Bir kısım denek insanlar üzerindeki bazı davranışlarla devam eden

pekiştirecin etkisi, tekrar eden basit bir süreç değildir tam tersine insanların kendi davranışlarıyla ödül arasındaki nedensel bir ilişki olarak algılayıp algılamadıklarına bağlıdır. Her şey ya da hiçbir şey olmasına gerek duymadan nedensel ilişki algısı bir derecede değişkenlik gösterebilir. Özne tarafından kendi davranışlarının bir sonucu olarak algılanan, tamamen kendi davranışlarından bağımsız meydana geldiğine inanılmayan bir pekiştireç toplumda şans eseri, tesadüf, kader, güçlü kişilerin kontrolü altında olduğu düşünülen ya da onları kuşatan güçlerin büyük karışıklığı yüzünden ön görülemez olarak düşünülebilir. Olayların sonuçları bireyler tarafından bu şekilde yorumlandığında bu kişiler dış kontrol odaklı bireyler olarak adlandırılır. Olayların kendi davranışlarından ya da sabit özelliklerinden kaynaklandığını düşünen insanlar ise iç kontrol odaklı bireyler olarak adlandırılır (Rotter, 1966: 1).

Reddin'in 1971'de geliştirdiği *3D Dimension Liderlik Kuramı* Rotter'ın *Kontrol Odağı Kuramından* etkilenmiştir. Liderlikle ilgili durumsal kuramlar Rotter'ın kuramlarına benzerlik göstermektedir. Bu kurama göre liderler hareketlerini iki odağa yönelerek gerçekleştirirler. Bu odaklar: amacın kendisi olan görev (task) ve amacı gerçekleştiren insanlarla olan ilişkilerdir (relation). Görev odağı Rotter'ın kuramındaki dış kontrol odağına, ilişki odağı ise iç kontrol odağına denk gelmektedir. Reddin 1971 yılında bu odaklara bir üçüncüsü olan etkililik (effectiveness) odağını eklemiştir. Etkililik odağı bir liderin etkili olabilmesini görev ve ilişki odaklarından ziyade yerine getireceği görevi gerçekleştirme derecesine bağlamıştır. Yani bir liderin etkili olma derecesi üstlendiği görevi yerine getirme derecesiyle doğru orantılıdır (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 574-575). Rose ve Medway (1981: 188) iç kontrol odaklı öğretmenlerin dış kontrol odaklı öğretmenlere göre gelişmiş öğretim pratiklerini uygulamaya daha fazla meyilli olduklarını ifade etmişlerdir.

Bandura'nın (1977) "Öz Yeterlik: Davranışçı Değişim Kuramını Birleştirmeye Yönelik" (Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change) çalışması öz yeterlik ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların bir sentezi gibidir. Bandura bu çalışmasında bireylerin yeterliklerinin "öz yeterlik" ve "sonuç alma etkililiği" adlı iki odaktan beslendiğini ifade etmektedir. Bandura (1971: 191) öz yeterliği bireyin elde etmeyi arzuladığı bir başarı için yapılması gerekenleri yapabilip yapamayacağına dair kendi yeterliğine olan inancı olarak tanımlamıştır.

Bandura'ya göre bireyler yaşam boyunca kendi yeterliklerini değerlendirir ve başkalarınınkini ile kıyaslarlar. Bir konuda yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olan insan o konuda gerçekten olumlu bir yetkinlik duygusu geliştirebilir. Yine bir konuda düşük bir öz yeterlik algısına sahip olan bir birey o konuda yüksek bir yeterliliğe sahip olsa bile düşük bir performans sergileyebilir. Öz yeterliği yüksek bireyler ise çevresel şartları daha fazla kontrol altına alabilmekte ve başarı göstermektedirler (Bandura, 1977: 207). Bandura'nın (1998: 98) öz yeterlik haricinde ileri sürdüğü bir diğer yeterlik türü de sonuç alma etkililiğidir. Sonuç alma etkililiği görünüşte etkililik ve gerçek etkililik diye kendi içerisinde iki kısma ayrılmaktadır. Bu etkililik türünde bireyler bir amacı gerçekleştirmek için çevresel koşulları kontrol altına alabilme yeterliliği üzerinde durulur.

Gibson ve Dembo (1984: 579) yaptıkları çalışmada öğretmen yeterliliğinin çok boyutlu bir çalışma alanı olduğunu ve bu boyutlardan en az ikisinin Bandura'nın iki boyutlu öz yeterlik modeliyle uyushuğunu ifade etmişlerdir. Gibson ve Dembo bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacıların üzerinde çalışması için öz yeterlikle ilgili yedi çalışma konusu öne sürmüştür. Bunlardan birincisi: Bandura'nın öz yeterlik teorisinin öğretmenlik öz yeterliği olarak genişletilmesi keşfedilmesi gerektiğidir. Bir diğeri öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliliğinin onaylanması gerektiğidir. Üçüncüsü öğretmen cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları kurum seviyesi gibi özellikleri ile yeterlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması gerektiğidir. Dördüncüsü öğretmen yeterliği ile öğretmen görev devamlılığı arasındaki ilişki öğretmen geri bildirimleriyle genişletilmelidir. Beşincisi: bundan sonra öğretmen yeterliği ile gözlenebilir sınıf prosedürleri hakkında yapılacak herhangi bir çalışmanın öğrenci katılım oranlarını da göstermesi gerektiğidir. Altıncısı öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ortaya çıkarılmalıdır. Son olarak öğretmen yeterliği ile öğretmenin özellikle sınıf organizasyonu ve yönetimi hakkında karar verme yetisi arasındaki ilişki incelenmelidir. Gibson ve Dembo'nun bu önerileri ışığında günümüze kadar birçok çalışma yapılmıştır.

Öğretmen öz yeterliği tarihsel süreçte Bandura'dan sonra Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998, 2001) tarafından da ele alınır ve üzerinde durulur. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001: 797) öğretmen öz yeterliğini üzerinde çalışarak üç faktör olarak gruplandırmışlardır. Bu faktörler: öğrenci yükümlölükleri, öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimidir.

Öğrenci yükümlülükleri faktöründe: öğretmenin ne derecede değerlendirme çeşitliliğini kullanabildiği, öğrenciler anlamadığı zaman ne derece alternatif bir açıklama yapabildiği ya da örnek verebildiği, öğrenciler için iyi soruları ustalıkla sorabildiği, sınıfına alternatif stratejileri ne kadar iyi bir şekilde uygulayabildiği, öğrencilerden gelen zor soruları ne kadar iyi cevaplandırabildiği, dersleri ne derecede öğrencilerin bireysel seviyesine uyarlayabildiği, öğrettiklerini ne derecede öğrenci kavrayışına uyarlayabildiği ve yetenekli öğrenciler için ne derece zorlu görevler üretebilme yeterlikleri bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2001: 800).

Öğretim uygulamaları faktöründe: öğretmenin öğrencilerini ödevlerini iyi yapmasını sağlayabilme, öğrenmeye değer vermelerine yardımcı olabilme, ev ödevlerinde düşük performans gösteren öğrencileri motive edebilme, öğrenci ailelerini çocuklarının daha iyi bir performans gösterebilmeleri için yardımcı olmalarını sağlayabilme, başarısız bir öğrencinin anlayışını geliştirebilme, öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme öğrenci yaratıcılığını geliştirebilme, zor öğrencilerle temasa geçebilme yeterlikleri bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2001: 800).

Sınıf yönetimi faktöründe: öğretmenin sınıfta rahatsız edici davranışları ne kadar kontrol edebildiği, öğrencileri sınıf kurallarına uymaya ne kadar teşvik edebildiği, rahatsız edici ya da gürültücü bir öğrenciyi ne kadar sakinleştirebildiği, her grup öğrenciden oluşan bir sınıf yönetimi sistemini ne kadar iyi kurabildiği, problem oluşturan birkaç öğrencinin bütün dersi mahvetmesini ne kadar iyi engelleyebildiği, cüretkar öğrencilere ne kadar iyi müdahale edebildiği, öğrenci davranışları hakkındaki beklentilerini ne derece açık bir şekilde ifade edebildiği ve sınıf aktivitelerinin düzenli bir şekilde devam etmesi için ne kadar iyi rutinler oluşturabildiği yeterlikleri bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2001: 800).

Hoy 2000’de yaptığı çalışmada öğretmen yeterliliğinin temellerini 25 yıl öncesine dayandırmıştır. Ona göre 1976 yılında Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly ve Zellman, tarafından yapılan çalışmada öğretmen yeterliliği çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler; öğrenci motivasyonu, öğretmenlerin yeniliklere adaptasyonu, yöneticilerin öğretmen yeterliliğini derecelendirmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, belirli dersleri öğretmek için harcadıkları zaman ve öğretmenlerin öğrencileri özel eğitime yönlendirmesidir (Hoy,

2000). Öğretmen öz yeterliği ile ilgili çalışmalar farklı boyutlarıyla günümüze kadar ve günümüzde de devam etmektedir.

2.2. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramının tarihi Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanır (Özçelik ve Kurt, 2007: 442). Sosyo-psikolojik alanda geliştirilmiş olan öz yeterlik tasavvuru günümüz dünyasında birçok alana uyumu sağlanmış ve çeşitli disiplinlerde kullanımı sağlanmıştır (Seferoğlu, 2005: 90).

Öz kavramı genellikle bireyin davranışlarının olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etme eğiliminde olmasıdır. Bu kişilik özelliğini ölçmede tipik bireylere birtakım değerlendirici durumlar sunulur (Bandura, 1977: 22). Yeterlilik birisinin çevresiyle ilgili olan yeterliği sabit bir davranış biçimi ya da basit tanımıyla neyin nasıl yapılacağını bilme meselesi değildir. O tersine bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerin bütünleşmesi için organize olması gereken genel bir yeterliliği kapsar (Bandura, 1982: 122). Güçlü bir yeterlik duygusu kişisel başarıları birçok şekilde zenginleştirir. Yüksek bir öz güvene sahip insanlar zor görevlere sakınılması gereken tehditlerden ziyade üstesinden gelinmesi gereken meydan okumalar gibi yaklaşırlar. (Bandura, 1993: 144). Öz yeterlik inançları bireylerin motivasyonlarında, duygulanımlarında ve eylemlerinde önemli bir proksimal belirleyici olarak işlev görür. Bu inançlar; güdüsel, bilişsel ve duyuşsal müdahil süreçlerin eylemleriyle çalışır. Bu süreçlerden bazıları örneğin duygusal uyarılma ve düşünme modeli başlı başına önemli bir faydadır ve bunu sadece eylemlerin müdahil bir etkileyicisi olarak yapmaz (Bandura, 1989: 1175).

Bireyin öz yeterlik duygusuna sahip olmasında: sahip olması gereken akademik bilgi ve beceriler, meslek bilgisi, genel kültür bilgisi ve genel yetenek gibi faktörler tek başına yeterli değildir. Bu bilgi ve beceriler bireyin öz yeterliğine çeşitli yollarla etki etmesine rağmen güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olmak birtakım duyuşsal kaynakları da gerektirmektedir. Bu kaynaklar yapıları itibarıyla çeşitlilik göstermektedirler.

Öz yeterlik inancının kaynakları olarak ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal psikolojik durumlar olmak üzere dört kaynak gösterilir. Bunlardan ustalık deneyimi, öz yeterliğin ilk ve en önemli kaynağıdır. Fakat öz yeterliği yükseltmek için dolaysız bir ustalık deneyimine sahip olmaktan daha güçlü bir şey yoktur.

Örneğin, bir işte ustalaşmak ya da bir çevreyi kontrol etmede bir başarı yakalamak o alanla ilgili öz inancı inşa edecektir, bir başarısızlık da o yeterlik inancını yıkacaktır. Dayanıklı bir öz yeterlik duygusuna sahip olmak çaba ve azimle zorlukların üstesinden gelme deneyimini gerektirir (Bandura, 1995: 3-4).

Öz yeterlik inancının ikinci kaynağı olan dolaylı deneyimler, bireylerin çevrelerini özellikle kendilerine örnek aldıkları insanları gözlemlmelerinden gelir. Kendilerine benzeyen insanların devam ettirdikleri çabalarıyla bir şeyler başardığını görmek bu bireylerin öz yeterlik inançlarını yükseltmektedir. Bu bireyler, o alandaki başarıları elde etmek için gerekli olan kabiliyetlerin tıpkı örnek aldıkları kişilerde olduğu gibi kendilerinde de olduğunu düşünürler (Bandura, 1995: 3-4).

Üçüncü öz yeterlik kaynağı olan sosyal iknada bireylerin yaşamlarında etkili olan ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler, özel hocalar gibi otorite merkezi kişiler onların başarı için gerekli donanımına sahip olduğuna dair inançlarını güçlendirirler. Belirli aktiviteleri başarmak için gerekli donanımlara sahip olduğuna ikna edilmiş bu bireylerin, bir problem durumunda çaba harcamaları ve bu çabayı devam ettirmeleri olasıdır (Bandura, 1995: 3-4). Sözlü olarak ikna edilmiş bu bireyler kendilerinde zorlukların üstesinden gelmek için gerekli olan donanımların mevcut olduğunu düşünürler ve bu öz güvenle hareket ederler.

Öz yeterlik inancının dördüncü kaynağı duygusal ve psikolojik durumlardır. Bireyin içinde bulunduğu duygusal ve psikolojik durumu onun öz yeterliğini nasıl değerlendireceğini etkilemektedir. Örneğin depresyon, yeteneklerine ilişkin güvenine gölge düşürebilir. Stres tepkileri ya da gerginlik durumu düşük bir performansın kırılgan noktasının işareti olarak yorumlanır. Bununla beraber olumlu duygular yeteneklere olan güveni yukarı çıkarabilir (Bandura, 1995: 3-4).

Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inanç seviyeleri onların yaşam koşullarını da farklı etkenler üzerinden etkilemektedir. Yüksek bir öz yeterlik inancına sahip bir birey ile düşük öz yeterlik inancına sahip bireyin yaptıkları seçimler onların yaşam kalitelerini farklı yönlerde etkileyecektir. Bireyler bu tercihlerini duyuşsal ve bilişsel süreçler üzerinden yapmaktadırlar.

Öz yeterlik algısı insanların, yaşamlarını etkileyen olayların üzerinde belirli bir seviyede etki yaratma kabiliyetlerine olan inançları olarak tanımlanır. Öz yeterlik algıları insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendi kendilerini nasıl motive ettiklerini

ve nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir etkidir. Bu inançlar dört ana süreç üzerinden çeşitli etkiler yaratmaktadır. Bu süreçler bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme prosedürleridir. (Bandura, 1994: 2).

İnsan işleyişi üzerinde öz yeterlik algısı yoluyla etki yaratan süreçlerden birisi bilişsel süreçlerdir. Düşüncenin önemli bir işlevi insanlara onları hayatlarını etkileyen olayları tahmin etmelerine ve onları kontrol altına alacak yolları geliştirmelerine olanak sağlamasıdır. Bu beceriler birçok muğlaklık ve belirsizliği kapsayan bilgileri işleyen etkili bir bilişsel süreci gerektirir. Önemli bir yankısı bulunan durumsal istekler, başarısızlıklar, yenilgiler karşısında görev yönelimini sürdürmek için güçlü bir öz yeterlik algısı gerekir. Gerçekte, öz yeterlikleriyle ilgili şüpheleriyle kuşatılmış olan insanlar zor şartlar altında zorlu çevresel istekleri gerçekleştirme göreviyle karşılaştıklarında analitik düşünmelerinde gittikçe kararsızlaşırlar, o işi başarmaya ilişkin niyetleri bozulur, istekleri azalır ve performanslarının kalitesi bozulur. Yeterlik algısının direncini koruyan insanlar da tam tersine kendilerine zorlu hedefler belirler ve etkili bir şekilde analitik düşünme yetisini kullanır. Bu durum da başarıları beraberinde getirir (Bandura, 1994: 4).

İnsan işleyişi üzerinde öz yeterlik algısı yoluyla etki yaratan süreçlerden bir diğeri motivasyonel süreçlerdir. Öz yeterlik algısı motivasyonun öz düzenlemesinde kilit bir rol oynamaktadır. İnsanlar kendilerini motive eder ve sağduyunun da etkisiyle ileriye yönelik olarak hareketlerine yön verir. Ne yapabilecekleri hakkında inançlarını oluştururlar. Olası hareketlerin muhtemel sonuçlarını tahmin edebilirler. Kendileri için hedefler belirler ve değerli bir gelecek için eylem planları oluştururlar (Bandura, 1994: 4).

İnsan işleyişi üzerinde öz yeterlik algısı yoluyla etki yaratan üçüncü süreç duyuşsal süreçlerdir. İnsanların başarıma kabiliyetlerine olan inancı onların tehdit edici ve zorlayıcı durumlardaki stres ve sıkıntılarını ile motivasyon seviyelerini etkiler. Stres etkenini kontrol altına almaya dair öz yeterlik algısı anksiyete uyarılmalarında kilit bir rol oynar. Tehditleri kontrol altına alabileceğine inanan insanlar rahatsız edici düşünce biçimlerini zihinlerinde uyandırmazlar. Fakat tehditleri kontrol altına alamayacağına inanan insanlar yüksek düzeyde anksiyete uyarılmalarını deneyimlerler. Bir işin üstesinden gelebilme yetersizlikleri üzerinde fazlaca dururlar. Çevrelerinin tehlikelerle dolu birçok yönünü görürler. Olası tehditlerin vahametini abartırlar ve nadiren olan olumsuzluklar hakkında endişelenirler. Bu yetersizlikler hakkında düşünerek kendilerini endişelendirirler ve böylelikle işleyiş fonksiyonlarına zarar verirler. Bir şeylerin üstesinden gelebilme öz

yeterlik algısı anksiyete uyarılmasını olduğu kadar kaçınma davranışlarını da düzenler. Daha güçlü öz yeterlik duyusuna sahip daha cesur insanlar zorlayıcı ve tehdit edici aktivitelerde daha fazla yer alır (Bandura, 1994: 5).

İnsan işleyişi üzerinde öz yeterlik algısı yoluyla etki yaratan süreçlerden sonuncusu seçme süreçlerdir. İnsanlar kısmî olarak yaşadıkları çevrelerin ürünüdürler. Bu yüzden kişisel yeterlik inançları insanların seçtiği çevreler ve aktivite türlerini de etkileyerek yaşam seyirlerini şekillendirebilir. İnsanlar üstesinden gelme becerilerini aştığını düşündüğü aktivite ve durumlardan kaçınırlar. Fakat kolaylıkla meydan okuyucu aktivitelere girişebilir ve üstesinden geleceğini düşündükleri durumları tercih ederler. Yaptıkları seçimlerle farklı yeterlik, ilgi ve yaşam seyirlerini belirleyecek sosyal ilişkilerini ilerletirler. Davranış seçimini etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünü de derin bir şekilde etkileyebilir. Bunun sebebi olarak yeterlik karar etkeninin başlangıç etkisini göstermesinden bir süre sonra belirli çevrelerde etki eden sosyal tesirlerin belirli yeterlik, değer ve ilgileri ilerletmesine devam etmesidir. Kariyer seçimi ve gelişimi, seçime ilişkin yaşam seyrini etkileyen öz yeterlik inançlarının örneklerinden biridir. İnsanların daha yüksek seviyedeki öz yeterlik algısı, ciddi olarak düşündükleri daha geniş çaplı kariyer seçenekleri sunar onlara, bu kariyer seçenekleri için insanlar daha fazla ilgi gösterir ve seçtikleri mesleğin takibi için kendilerini eğitsel açıdan daha iyi hazırlarlar bu da onlara daha büyük bir başarı getirir. Meslek yapıları insanların yaşamlarının önemli bir parçasıdır ve onlara büyük bir kişisel gelişim sağlar (Bandura, 1994: 7).

Öz yeterlik inancı seviyesi kişisel ve çevresel faktörlerden etkilendiği gibi bu kişisel ve çevresel faktörleri de etkilemektedir. Bu yönüyle bireyin öz yeterlik inancı seviyesinin kişisel ve çevresel faktörlerle sürekli bir döngü içinde olduğu söylenebilir. Öz yeterlik inancı yüksek bir birey karşılaştığı zor bir durumun üstesinden gelmek için daha fazla gayret gösterir ve bu zor durumun üstesinden gelir. Bu zor durumun üstesinden gelen bireyin öz yeterlik inancı olumlu yönde değişiklik gösterir. Aynı durum öz yeterlik inancı düşük bir birey içinde söylenebilir. Bu bireyin karşılaştığı zor bir durumun üstesinden gelmek için sahip olduğu öz yeterlik inancı düşüktür ve bu durumun üstesinden gelmek için çok az gayret gösterir. Gösterdiği bu çok az gayret karşısında olumsuz bir sonuçla karşılaşması da düşük öz yeterlik inancının yine düşük yönde pekişmesine sebep olur.

Güçlü bir yeterlik duygusu insanın başarılarını ve refahlarını birçok şekilde artırır. Böylesine etkili bir görünüm etkinliklerdeki esas ilgiyi ve konsantrasyonu artırır. Yüksek öz güvene sahip insanlar kendilerine meydan okuyucu hedefler koyar ve onlarla başa çıkma kararlılığını sonuna kadar sürdürür. Kırılma yüzeyinde çabalarını daha fazla artırır ve devam ettirirler. Herhangi bir yenilgi veya başarısızlıktan sonra derhal yeterlik duygularını toparlar ve geliştirirler. Başarısızlıklarını yetersiz çaba, bilgi eksikliği ve edinilebilir beceri eksikliklerine bağlarlar. Tehdit edici durumlara üstesinden gelip kontrol edecekleri bir güvenle yaklaşırlar. Bu etkili görünüm doğal olarak beraberinde bireysel başarıları getirir, stresi azaltır ve depresyona karşı hassasiyeti azaltır. Bu durumun tam tersi olarak kabiliyetlerinden şüphe eden insanlar kişisel bir tehdit olarak gördükleri zor görevlerden imtina ederler. Peşinden koşmak için seçtikleri hedeflere karşı düşük bir hevesleri ve zayıf bağlılıkları vardır. Zor görevlerle karşılaştıklarında, onu başarıyla nasıl yerine getireceklerine konsantre olmak yerine kişisel eksiklikleri, karşılaşılabilecekleri zorluklar ve her çeşit olumsuz sonuç üzerinde gereğinden fazla düşünürler. Çabalarını azaltır ve zorluklarla karşılaştıkları ilk anda vazgeçerler. Başarısızlık ya da yenilgilerin sonucunda yeterlik duygularını tamir etmek zamanlarını alır. Çünkü onlar yetersiz performansı doğuştan gelen kabiliyetlerin eksikliği olarak görürler, onlar için, yeteneklerine olan inançlarını kaybetmek için çok fazla başarısızlığa uğramaları gerekmez. Kolaylıkla stres ve depresyonun azizliğine uğrarlar (Bandura, 1994: 2).

2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Öz Yeterlik Algıları

Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, yetenek ve tecrübeler açısından kendilerini algılama ve değerlendirme şekilleri tüm mesleki hayatlarında etkili bir öğretim yapmalarında ve karşılaştıkları eğitimsel sorunların üstesinden gelmede önemli bir işleve sahiptir. Öğretim ve öğrenim durumlarında öz yeterliğin rolü araştırmacıların ve uygulayıcıların ilgisini eşit derecede çekmektedir (Hoy, 2000: 2). Öğretmen ve öğretmen adaylarının profesyonel anlamda kendilerini yeterli bulma durumları gün geçtikçe üzerinde daha fazla durulan bir konu olmuştur (Özdemir, 2008: 278). Öğretmenlerin eğitime, okula, öğretime ve öğrenciye karşı tutumları onların inançlarının yansımasıdır (Pajares: 1992: 316). Öğretmenlerin hareketleri ve davranışları onların algılarına,

tavırlarına ve motivasyon seviyelerine bağlıdır. Bu yüzden öğretmenlerin inançları üzerine olan araştırmalar onların öğretimi nasıl organize ettiklerini anlamada önemlidir (Chacon, 2005: 257).

Skaalvik ve Skaalvik (2007: 618) öğretmen öz yeterliğinin çok boyutlu bir yapı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen öz yeterliğinde altı farklı fakat birbiriyle ilişki halinde olan boyutları keşfetmişlerdir. Bunlar: öğretim, eğitimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre adapte edilmesi, öğrencileri motive etme, disiplini sağlama, meslektaş ve velilerle iş birliği yapma ve değişim ve zorluklarla baş edebilmedir.

Öğretmenlik mesleğinde öz yeterlik algıları konuları hakkında bilimsel çalışmalara bakıldığında yetkinlik kavramının da birçok yerde kullanıldığı görülmektedir. Yetkinlik ve yeterlik kavramları arasında köken bilimsel olarak bir fark bulunmamakla birlikte kullanımında bu iki kavramın yeni anlamlar kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte MEB literatürde yetkinlik kavramı yerine yeterliliği kullanmayı tercih etmekte ve öğretmenlerde yeterlilik kavramını aramaktadır. Yeterliliğin Türkçedeki tam karşılığının liyakat olduğu söylenebilir. Liyakat ise görevi başarıyla yerine getirebilme gücüdür (Özkahraman, 2012: 16).

Öğretmen yeterliliğinin iki boyutu vardır. Birincisi dışsal yeterlik görünümü ikincisi ise içsel yeterlik görünümüdür. Dışsal yeterlik kavramı bir öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin kendilerinden bağımsız olarak karşı taraftaki kişiler tarafından belirli ölçme araçlarıyla ölçülüp değerlendirilmesini ifade ederken içsel yeterlik ise öğretmenlerin kendi algılarıyla kendilerini değerlendirmelerini ifade etmektedir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

Yeterlik alanı belirli bir alanda birbiriyle ilişkili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılardır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2018). Yeterlik göstergesi ise: yeterliklere sahip olabilme düzeyini ortaya koyan bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2018).

Öğretmenlerin mesleki açıdan ne kadar donanımlı olduklarının yanı sıra onların kendilerini nasıl algıladıkları, ne derecede yeterli gördükleri de önem taşıyan bir konudur. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duyup duymamaları ve kendilerinin olumlu olumsuz yönlerinin farkında olmaları ile ilgilidir. Hiç şüphesiz kendisini objektif değerlendirebilen ve kendisine güveni olan bir öğretmenin daha başarılı bir öğretmen olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009: 10).

Branşında gerekli yeterliklere sahip ve bu yeterlikler konusunda kendine güveni olan öğretmenler ülkenin gelişimi için önemli adımlar atma yolunda gerekli niteliklere sahip olabilirler. Söz konusu nitelikler kapsamında en önemli nitelik şüphesiz öz yeterlik kavramıdır. Çünkü insanların bazı davranışları başarılı bir şekilde ortaya koymalarında şüphesiz en önemli faktör o davranışı yapabilmekle ilgili kendilerine olan inançlarıdır (Ekici, 2008: 99).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki yaşamları boyunca sabit kalmaz. Mesleki yaşamına yüksek bir öz yeterlik algısıyla başlayan bir öğretmen mesleğin gerektirdiği uygulamalar, çalışma koşulları, yeri ve birçok değişkene göre zamanla düşebilir ya da bunun tam tersi bir durum da olabilir. Tam tersinin olması durumunda, bu durumun önüne geçmek ya da buna neden olan sebepleri saptayabilmek için öğretmenlerin öz yeterlik algı durumlarının bilinmesi yeterli görülmemektedir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1118). Okullardaki çeşitli koşullar; izolasyon, bir öğretmen olarak etkililiğinin değerlendirilmesindeki zorluklar, meslek arkadaşlarından ve idareden yetersiz destek görülmesi, sınırlı mesleki karar alabilmeden gelen güçsüzlük duygusu gibi etkenler öğretmenlerin güçlü öz yeterlik duygusunu korumasını zorlaştırmaktadır (Ashton, 1984: 28). Ayrıca öz yeterlik algıları anksiyete, stres, yorulma ve diğer ruh halleri gibi duygusal ve psikolojik durumlardan da etkilenmektedir (Usher ve Pajares: 2008: 754).

2.4. Öz Yeterliği Etkileyen Bir Faktör Olarak Öğretmen Yetiştirme Programı

Farklı özelliklere sahip adaylar arasından belirli niteliklere sahip öğrencileri ya da bireyleri seçmek için yapılan sınavlara seçme sınavları denir. Bir sınavın seçme görevini iyi yapıp yapmadığı: seçilen okul veya işe göre bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetenekleri ne derece yoklayabildiği ile ölçülür (Turgut ve Baykul, 2015: 344). İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri de bu sınavlarla lisans programlarına seçilerek yerleşmektedirler.

İngilizce Öğretmenliğine kimlerin hangi şartları taşımaları halinde başvurabilecekleri MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 119 sayılı kararı eki ile üniversitelerin: İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı,

Amerikan Kùltürü ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık, İngiliz Dil Bilimi bölümleri kaynak olarak gösterilmektedir. Bu bölümlerin mezunları ile yapılacak atamalar sonucunda öğretmen açığının kapanmaması halinde; İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programını tamamlamak şartıyla; yabancı dilde öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölümlerinden mezun olanlar, her hangi bir alan öğretmenliğine kaynak olarak gösterilen programlarından mezun olup, KPDS'de "B" ve daha yukarı düzeyde puan alanlar puan üstünlüğüne göre İngilizce Öğretmenliğine atanırlar (Öğretmen yetiştirme ve atamaları, 2018).

Bir öğretmenin sahip olduğı diploma ya da sertifika tek başına iyi bir öğretmen olmayı garantileyemez. Öğretmenlik mesleğı için öncelikle mesleki ve etik değerlerin standartların belirlenmesi gerekir. Eğitim ve öğretimle ilgili bazı standart ve yeterlikler geliştirilmeye çalışılmasına rağmen günümüzün bilgi, teknoloji ve değerlerinin de sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması bu durumu zorlaştırmaktadır (Şişman, 2009: 80).

Bir dil öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler: pedagojik yeterlik, dil farkındalığı ve dil yeterliğidir. Pedagojik yeterlik, dil öğretiminde sahip olunan yeterliktir. Dil farkındalığı, dil sistemi ve dilin kullanımıyla ilgili net olma durumudur. Dil yeterliği, dil sistemi ve kullanımıyla ilgili sahip olunan yeterliklerdir (Thomas, 1987: 35).

Öğretmenin temel görevi öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrenmeyi sağlamaktır. Bunu yaparken, öğretim planlarını hazırlar, öğrenme yaşantılarını düzenler ve değerlendirmeyi gerçekleştirir (Erden ve Akman, 2009:16). Bir öğretmen, eğitimin diğer öğeleriyle karşılaştırıldığında eğitim ortamının en önemli ve etkili öğesidir. Çünkü öğretmen bir eğitim programının hedefe ulaşmasında fiziki koşullar, eğitim materyalleri, program, içerik ve birçok unsurdan daha belirleyicidir ve birçok unsura rehberlik eden kişidir (Demirtaş ve diğerleri, 2011: 98). Strevens'a göre (1978: 189) bir dil öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler; cesaret kırıcı bir kişiliğinin olmaması, dil öğretimi için yeterli bir sınıf yönetimine sahip olması ve bir öğretmen olarak gerekli sunum yeteneklerine sahip olmasıdır. Streven dil öğretmenini: yabancı dil materyallerini öğrenenlere sunmaktan sorumlu olan kişi olarak tanımlamıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenlik mesleğinin hazırlık aşamasını genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon içerdiğini ifade eder (Mevzuat MEB, 2018). Bu yüzden öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu üç

alanın yeterliklerini kazandıracak dersler vardır. Öğretmen ataması Resmî Gazetede belirtilen şekilde yapılır. Öğretmen kadrolarına atama ilk atama, yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama ile yapılır. İlk atamada KPSS puan üstünlüğüne bakılır. Öğretmenler öğretmenlik mesleğine ilk önce aday öğretmen olarak girerler daha sonrasında bu aday öğretmenler en az 1 yıl fiilen çalıştıktan sonra ve performans değerlendirmelerinden de başarılı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlendiği yazılı ve sözlü sınavlara tabi tutulurlar.

Performans değerlendirme süreci aday öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda ve 1. dönem 1, 2. dönem 2 performans değerlendirmesi olacak şekilde yapılır. Aday öğretmeni değerlendiren kişiler İl Milli Eğitim Müdürü'nün görevlendirdiği, maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı kurumun müdürü ve kurum müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur. Öğretmen adayının görev yaptığı 1. dönemde aday öğretmen, kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından; 2. dönem ise hem maarif müfettişi hem de kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından tek tek değerlendirilmeye tabi tutulur (Resmî Gazete, 2018).

Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve inanç geliştirmesi bekleniyor. Öğretmenlere lisans eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları tutum ve inancın ilerde öğretmenlik mesleğini icra ederken davranışlarını etkileyebileceği gerçeği yansıtılmalıdır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarına tesadüfen ya da istemeyerek yerleşen ve okumayı, öğretmeyi, çocuklarla vakit geçirmeyi sevmeyen bir öğretmen adayından başarılı bir öğretmen olması beklenilemez (Tümen ve Özaydın, 2013, 114).

Öğrenciler birbirinden farklı duyuşsal, bilişsel ve fiziksel özelliklere sahiptir ve bu özelliklerini sınıflara da getirirler. Başarılı bir yabancı dil öğretmenin bu olgunun farkında olması ve baş edebilmesi için iyi bir şekilde hazırlanmış olması gerekir (Çelik ve Arıkan, 2012: 79). İyi bir şekilde hazırlanmada hizmet içi eğitimlerin önemi de yadsınamaz bir gerçektir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin algılarında ve duyuşsal özelliklerinde olumlu değişiklikler meydana getirmektedir. Bu olumlu değişiklikler de direkt olarak öğrencilerin öğrenme çıktılarında olumlu değişiklikler meydana getirmektedir (Guskey, 1984: 255).

Öğretmenler öğretim sürecinde deneyimler edinirken öğretim kurumlarının da öğretmenlerin öğretim becerilerini ve konu bilgilerini geliştirebilmeleri, öğretim

hakkında ve öğretmen olarak kendileri hakkındaki anlayışlarını derinleştirebilmeleri ve ileri seviye mesleki gelişim fırsatları elde edebilmeleri için bir çevre oluşturmaları gerekir. Öğretmenlerin zamanla iyi öğretim yapmaları ve öğretim becerilerini geliştirmeleri isteniyorsa onlara sürekli bir destek sağlanmalıdır. Bu sürekli destek: oryantasyon eğitimi, yeterli materyallerin tedariki, kurs rehberleri, sorumlulukların paylaşılması, ileri seviye eğitim, arka planda çalışmak için öğretmenlere öğretim muafiyeti verilmesi, deneyimli öğretmenlerin danışmanlığının sağlanması, geri bildirimin sağlanması, ödüllendirme sistemi, çevrimiçi destek ve teftişler yoluyla sağlanabilir (Richards, 2007: 212-214). Hoy ve Spero'nun (2005: 351) çalışmasında öğretmenlerin eğitimleri sürecinde yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduğu ve bu öz yeterlik algısının öğretmenliğin ilk yılında düşüşe geçtiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenliğin özellikle ilk yıllarında hizmetiçi eğitimle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Üstüner ve diğerleri de (2009: 11) öğretmenlerin, özellikle liselerde önemi gün geçtikçe artan sınıf yönetimi yeterlik alanında kendilerini sürekli güncel bilgi ve gelişmelerle geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

İngilizce Öğretmenliği lisans programı bünyesinde birçok ders bulunur. Çocuklara yabancı dili öğretmek için, İngilizce Öğretmenliği lisans programında Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II olmak üzere iki dönemlik ders bulunur bu dersler haftalık dört saattir ve bu derslerde çocuklara yabancı dili öğretmek için kullanılan etkinlikler öğretmenlere öğretilir (Çelik ve Arıkan, 2012: 79).

Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme lisans programında bulunan alan ve alan eğitimi dersleri şunlardır: 1. yıl: Bağlamsal Dilbilgisi I ve II, İleri Okuma ve Yazma I ve II, Dinleme ve Sesletim I ve II, Sözlü İletişim Becerileri I ve II; 2. yıl: İngiliz Edebiyatı I ve II, Dilbilim I ve II, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I ve II, İngilizce-Türkçe Çeviri, Anlatım Becerileri, Dil Edinimi; 3. yıl: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II, Özel Öğretim Yöntemleri, Türkçe-İngilizce Çeviri, Dil Becerilerinin Öğretimi I ve II, Edebiyat ve Dil Öğretimi I ve II, İkinci Yabancı Dil I ve II; 4. yıl: Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme, İkinci Yabancı Dil III, Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, ve Alanla ilgili herhangi bir dersten Seçmeli I, II, ve III dersleridir (İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı, 2018).

Öğretmen yetiştirme lisans programlarında verilen meslek derslerinden Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sadece son sınıflarda verilmektedir. Bu durum da öğretmen adaylarının, Kamu Personeli Seçme Sınavından dolayı (KPSS) gözlem ve staj imkânı veren bu derslere yeteri kadar önem vermemesine neden olur. Dolayısıyla meslek yaşamında son derece öneme sahip olan bu dersler hedefine ulaşamamaktadır (Eraslan, 2009: 242).

Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010: 37) yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir etken olduğu ve daha fazla deneyimin öğretmen öz yeterlik algısını yükselttiğini belirtmişlerdir. Öte yandan stajyer öğretmen adaylarının okulda öğretim için geçirdikleri süre çok az ve bu süredeki eğitim ortamının koşulları gerçek eğitim ortamlarının koşullarına tekabül etmemektedir.

Öğretmenlik mesleği için düşünüldüğünde öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aldıkları staj ve staj eğitimi kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden MEB'in öğretmen eğitimi programlarını öğretmen adaylarının daha fazla deneyim elde etmesi için revize etmesi önerilmektedir (Çakır ve Alıcı, 2009: 559). Öğretmen eğitim programlarının, müstakbel öğretmenlerin öğrenci öğrenimlerini geliştirmek ve etkilemek için eğitim fakültelerinde edindikleri bilgileri kullanabileceklerine inanmaları için daha fazla etkili olması gerekmektedir (Egel, 2009: 1562).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (OYGM MEB, 2018) öğretmenlerin alanına özgü olarak gelişim hedeflerini görebilmeleri için 'Özel Alan Yeterlikleri' adı altında her branşa özgü bazı alan yeterlikleri belirlemiştir. Geliştirilen bu alan yeterliklerinde: yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergeleri gibi kısımlar bulunmaktadır. Yeterlik alanlarının her birini ölçmek için, A1, A2 ve A3 düzeyinde performans göstergeleri düzenlenmiştir. A1 düzeyi: "öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini" içerir. A2 düzeyi: öğretmenin "öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini" içerir. A3 düzeyi ise: öğretmenin "A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin

farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini” içerir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (OYGM MEB, 2018) İngilizce Öğretmenliği özel alan yeterliklerini şu şekilde belirlemiştir: İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ve İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama.

Ayrıca bu yeterliklerin her bir alanına özgü alt yeterlikler geliştirilmiştir. İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme alt yeterlikleri: İngilizce öğretimi için uygun planlama yapabilme, İngilizce öğretimi için uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme, İngilizce öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme, İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikler kullanabilme ve İngilizce öğretim sürecine uygun teknolojik kaynakları kullanabilme olarak sıralanmıştır.

İngilizce Öğretmenliği özel alan yeterliklerinden dil becerilerini geliştirme yeterliğine ilişkin geliştirilen alt yeterlikler: Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme, öğrencilerin İngilizceyi doğru anlaşılır kullanmalarını sağlayabilme, öğrencilerin dinleme, izleme becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme ve İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme olarak sıralanmıştır.

Dil gelişimini izleme ve değerlendirme özel alan yeterliğinin geliştirilen alt boyutları şunlardır: İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulama amaçlarını belirleyebilme, İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilme ve geri bildirim sağlayabilme ve öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilmedir.

Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma özel alan yeterliğinin geliştirilen alt boyutları: öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme, öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle iş birliği yapabilme, öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini

farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme ve toplumsal liderlik yapabilmidir.

İngilizce Öğretmenliği özel alan yeterliklerinden İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama yeterliğinin geliştirilen alt boyutları: mesleki yeterliklerini belirleyebilme, İngilizce öğretime yönelik kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme ve mesleki gelişime yönelik araştırmalarını uygulamalara yansıtabilme olarak ifade edilmiştir.

İngilizce Öğretmenliği uluslararası her türlü ilişkide evrensel bir dil olan İngilizcenin öğrenilmesi, konuşulması için büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere öğretmenlerin sahip olup olmaması veya sahipse ne derece sahip olduğu önemli olduğu kadar İngilizce öğretmenlerinin kendilerini nasıl gördükleri, nasıl algıladıkları da önemlidir. Çünkü bir öğretmenin mesleğine yönelik sahip olduğu öz yeterlik algısının o öğretmenin düzenleyeceği eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkileyeceği yadsınamaz bir gerçektir.

Çelik ve Arıkan (2012: 84) ayrıca İngilizce Öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarını müstakbel öğrencilerinin sosyo-ekonomik statü, ana dili, kültür gibi ülkenin sosyo-ekonomik ve kültür çeşitliliğine de hazırlamadığını belirtmiştir. Guskey (1981: 51) eğitim programlarının öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde daha güçlü bir etki yaratabilmesi gerektiğini ve bunun sonucu olarak da daha güçlü bir öz sorumluluk duygusu kazanabileceklerini ifade etmiştir.

2.5. Uygulanma Aşamasında Öğretmen Öz Yeterliğinin Etkilediği Bir Unsur Olan Yabancı Dil Öğretim Programları

Dil insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban, düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır (Türk Dil Kurumu online sözlük, 2018). Belirli bir ülkenin insanları tarafından konuşma ve yazmada kullanılan iletişim sistemi; insanların düşünce, duygu ve fikirlerini ifade etmek için kullandıkları ses ve yazı sistemi olarak da ifade edilir (Oxford Wordpower Dictionary, 2016). Yabancı dil ise ana dilin dışında olan dillerden

her biri, ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak ifade edilir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2018). Ayrıca eğitim sisteminde resmî ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretimi yapılan dildir (MEB Mevzuat, 2018).

Dil öğretim metodu dil materyallerinin sistematik sunumu için genel bir planı ifade eder. Hiçbir parçası çelişki içermez ve bütün yapısıyla, seçilmiş olan yaklaşıma dayanır. Yaklaşım belitseldir, metot ise yöntemselidir (Anthony, 1978: 7). Dil öğretim yaklaşımı ise: dil, dil öğretimi ve dil öğrenimiyle ilgili birbiriyle bağlantılı bir grup varsayımı ifade eder. Yaklaşımlar belitseldir. Öğretimin yapılması için konunun yapısını betimler. Bir bakış açısını, bir felsefeyi, doğru olarak kabul edilmiş bir şeyi ifade eder (Anthony, 1978: 5).

Bir programda bulunması gereken dört öge: hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2014: 5). Öğretmen bir öğretim programının içerik belirleyicisi, öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturan kişisi ve program sonunda ölçme ve değerlendirme işini yaparak öğretim programının üç ögesini de belirleyen ve etkileyen kişisi olarak bir eğitim sisteminde çok önemli bir role sahiptir.

Yabancı dil öğretim metotları; dil merkezli yöntemler, öğrenen merkezli yöntemler ve öğrenim merkezli yöntemler olarak 3 gruba ayrılır. Dil merkezli yöntemler dilsel biçimlere odaklanan yöntemlerdir. Bu yöntemlerde öğretim için bir grup dil bilgisi yapısı ve kelime grubu seçilir ve bunlar zorluk derecesine göre sıralanır. Öğretmenlerin görevi bu belirli dil yapılarını öğrencilere sunmak ve onlar öğrenene kadar onlara yardım etmektir. Bu yöntemlere örnek dil-işitsel yöntem (Audiolingual Method) verilebilir.

Öğrenen merkezli yöntemlerde; öğrenenlerin ihtiyaç, istek ve durumları göz önünde bulundurulur. Öğrenen merkezli pedagogların amacı öğrencilerin dil bilgisi açısından doğru ve iletişimsel açıdan akıcı bir dil kullanmalarını sağlamaktır. Bu yöntemlere örnek iletişimsel dil öğretimi (Communicative Language Teaching) verilebilir.

Öğrenme merkezli yöntemlerde dil öğrenmenin bilişsel süreçleriyle ilgilenir. Öğrenen merkezli pedagoğlara göre dil gelişimi doğrusal olmayan bir süreçtir bu yüzden önceden seçilmiş, sıralanmış dil girdilerini gerektirmez bunun yerine öğrencilerin sınıfta katıldığı anlamlı etkinliklerin gerektirdiği dil girdilerine ihtiyaç duyulur. Bu yöntemlere örnek doğal yaklaşım (Natural Approach) verilebilir (Kumaravadivelu, 2006: 90-92).

Bir öğretmenin yöntem seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar: öğretmenin yönetime yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkanlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen niteliklerdir (Küçükahmet, 2011: 60-61). Bu faktörlerin hepsi öğretimin birer ögesidir ve öğretmenler bir ya da birkaç yöntem seçerken bu ögelerin hepsini göz önünde bulundurmalı ve eş güdümünü sağlamalıdır.

Öğretim ve öğrenim süreçlerinin bütün ögeleri birbiriyle eş güdümlü olmalıdır, her öge bir diğeriyle bütünleşmelidir. İyi öğretmenler bir süreklilik içinde daima dil ve dil öğretiminin yapısı hakkında bir şeyler öğrenirler. Bu öğrendikleri onların öğretimini de etkiler. Öğretim esnasında bazı teorik konular öğretmenlerin planını tamamen değiştirebilir. İyi bir dil öğretmeni özellikle kendisinde bulunan yoğun talepler ışığında oldukça esnek olmalıdır (Brown, 1995: 4). Öz yeterlik algısı düşük olan bir öğretmenin de esnek olması ve öğrencilerine özerklik vermesi beklenemez (Güvenç, 2011: 104).

2.6. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı çok fazla değildir. Literatüre bakıldığında çoğunun son yıllarda yapıldığı görülmektedir.

Atay (2007) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamaları sırasında yeterlik algılarının değişimini ve bu değişime etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda adayların öğretmenlik uygulaması sonunda öğretim stratejileri yeterlik algılarında anlamlı bir düşüş yaşandığı, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı yeterlik algılarında ise anlamlı düzeyde bir yükseliş olduğu görülmüştür.

Tunç-Yüksel, (2010) ‘Türk İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları: Devlet İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenleriyle Yapılan Bir Çalışma’ adlı çalışmasında: ilköğretim okullarında görev yapan Türk İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyini ölçmeyi ve bu öz yeterlik algılarının bazı demografik özellikler ile ilişkisini ve İngilizce dil seviyesi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri, alt boyutlar açısından

öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin, öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha yüksek olduğu ve öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler tarafından belirtilen düşük seviyedeki öğrenci katılımı yeterliğinin nedenleri ortaya konulmuştur.

Baş, (2010) Türkiye’deki Üniversitelerin Hazırlık Kısımlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri’ adlı yüksek lisans tezinde: Türkiye’deki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde görev yapan İngilizce okutmanların öğrencileri derse dâhil etme, sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejiler açısından öz yeterlik algı düzeylerini, İngilizce yeterlilik seviyelerini ve pedagojik stratejilerini ölçmüş ve bu faktörler arasındaki bağlantılar ile bu faktörlerle öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki bağlantıları araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, okutmanların belirttikleri öz yeterlik algı düzeyleri orta ve üst düzey arasında, İngilizce yeterlilik seviyelerinin ise yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çıkan sonuçlarda cinsiyet açısından önemli bir fark bulunmadığı ve öğretmenlik deneyiminin öz yeterlik algı düzeyiyle arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Küleççi (2011) ‘İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterkinlik İnanç Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’ adlı makalesinde İngilizce öğretmen adaylarının özyeterkinlik inançlarını belirlemiş ve özyeterkinliğin cinsiyet, algılanan akademik başarı, sınıf düzeyi, bölüme isteyerek gelip gelmeme ve öğretmen adaylarının algıladıkları öğretim elemanı tutumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimindeki özyeterkinlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır ve öğretmen adaylarının özyeterkinlik düzeylerinin algılanan akademik başarı ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışma Zehir-Topkaya ve Yavuz’un (2011) makale çalışmasıdır. Araştırmacılar, İngilizce öğretmen adaylarının demokratik değerlerini ve öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda son sınıf öğretmen adaylarının demokratik değerlere yönelik algılarının diğer sınıfların algılarına oranla yüksek çıktığı görülmüş; katılımcıların öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili bir diğerk çalışma Güven ve Çakır'ın (2012) yapmış oldukları makale çalışmasıdır. Çalışmanın amacı: İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme, çocuklara dil öğretime yönelik ders alıp almamalarına, hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına ve mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmacılar, çocuklara dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, almayanlara göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği, İngilizce eğitimi ve İngiliz dili alanından mezun öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ancak hizmet içi eğitim değikenini açısından bir farklılık yaşanmadığını tespit etmişlerdir.

Rakıcıoğlu-Söylemez (2012) doktora tez çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimi konularındaki öz yeterlik inançlarını ve bu yeterliklerin danışmanlık uygulamalarıyla olan etkileşimini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediği ve sınıf yönetimine yönelik yeterlik inançlarında anlamlı bir düzeyde düşme olduğu sonucuna varılmıştır.

Esen (2012) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları: Mersin İli Profili” yüksek lisans tezi bu bağlamda yapılmış çalışma konusuna en yakın örnektir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlik algısı düzeylerinin İngiliz Dili Öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algılarını yordayıcı bir faktör olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmacı tarafından güvenilir ve geçerli bir “İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlilik algısı düzeyini belirlemek amacıyla Çelikkaleli ve Çapri (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği” Mersin'de görev yapan 345 öğretmene uygulanmıştır. Faktör analizi, betimleyici istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. İngiliz Dili Öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algısının dört boyutunun birbirleri ile ve genel öz yeterlik algısı ile ille aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel öz yeterlik algısı düzeyinin İngiliz Dili Öğretimi alanına özgün öz yeterliğin dört boyutunu farklı düzeylerde yordayabildiği belirlenmiştir.

Konuyla ilgili bir diğerk çalışma Yaman, İnandı, Esen (2013) tarafından yapılan “Bir Yordama Çalışması: İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları” başlıklı akademik çalışmadır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim İngilizce Öğretmenlerinin genel öz yeterlik algısı düzeylerinin İngiliz Dili Öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algılarını yordayıcı bir faktör olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmacılar tarafından güvenilir ve geçerli bir “İngilizce Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlik algısı düzeyini belirlemek amacıyla Çelikkaleli ve Çapri (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Faktör analizi, betimleyici istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. İngiliz Dili Öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algısının dört boyutunun birbirleri ile ve genel Öz yeterlik algısı ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel öz yeterlik algısı düzeyinin İngiliz Dili Öğretimi alanına özgün öz-yeterliğin dört boyutunu farklı düzeylerde yordayabildiği belirlenmiştir.

Bir diğerk çalışma Kararmaz, ve Arslan, (2014) tarafından yapılan “İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi” adlı çalışmadır. Bu çalışmanın amacı ilköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırmada genel tarama modelinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri İngilizce Öğretmenliği özel alan yeterlikleri değerlendirme ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Zonguldak merkez ve ilçelerinde devlet ve özel okullarda kadrolu olarak görev yapan 437 İngilizce öğretmeni örneklemini ise 195 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında hizmet içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiç birinde anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma yeterlik alanında kadın öğretmenler lehine; mezun olunan okul türü değişkenine göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanında Eğitim Fakültesinden mezun olanlar lehine ve görev yapılan okul türü değişkenine göre Dil

Becerilerini Geliştirme yeterlik alanında özel okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bir diğer çalışma Memduhoğlu ve Çelik (2015) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmen Adayı Olan ve İngilizce Öğretmeni Olmayı Planlayan Üniversite öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmadır. Bu çalışmada İngilizce öğretmen adayları olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelindeki araştırma Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören toplam 262 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek doğrulayıcı faktör analiziyle tekrar test edilmiştir. Elde edilen veriler betimleyici ve parametrik testlerle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeye yakın olduğu, konuşma boyutunda İngilizce öz yeterlik algılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı; öğrenim gördükleri fakülte ve mezun oldukları lise türüne göre ise değişmediği belirlenmiştir.

Merç, (2015) yaptığı makale çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil öğretme kaygısı ile yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çok düşük oranda öğretme kaygısı yaşadığı, buna karşın öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Genç, Kuluşaklı ve Aydın (2016) yaptıkları çalışmalarında, İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile dil öğrenme inançları arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmen adaylarının orta düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları ve motivasyon faktörlerinin adayların dil öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı saptanmıştır. Ayrıca, adayların dil öğrenme inançlarının, İngilizce öz yeterliklerinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili bir diğer çalışma Dolgun’un (2016) yaptığı ‘İngilizce Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Algı Profili’ adlı yüksek lisans tezidir. Dolgun bu çalışmada İngilizce öğretmen adayları ile görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretimsel stratejiler bakımından öz yeterlilik algı düzeylerini ölçmeyi ve öğretimsel stratejiler açısından iki örneklem grubu arasındaki bağlantıları demografik özelliklerine

göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda hem öğretmen adaylarının hem de İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve öz yeterlik düzeyleri bakımından iki örneklem grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında çalışmada, öğrenci katılımında öğretmen adayları, öğretim stratejileri bakımından ise İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bergil ve Sarıçoban (2017) yaptıkları makale çalışmasında Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosu (DÖAYAP) ile öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosu'nun (DÖAYAP) İngilizce öğretmen adaylarının öğretimdeki yeterlik düzeylerini açıklamada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yenen (2018) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını, öğretmenlerin bu öz yeterliklere ilişkin görüşlerini ve sahip oldukları bu öz yeterlikleri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı, karma yöntem desenlerinden biri olan açımlayıcı sıralı deseni kullanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan, TSES (Teachers Sense of Efficacy Scale), “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”; öğretim sürecine yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf içi öğretim uygulamalarını gözlemlemek için yapılandırılmış gözlem formu ve araştırmacı günlüklerini kullanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin; yaş değişkenine göre daha yaşlı olanların; mesleki kıdem değişkenine göre daha yüksek mesleki kıdemlere sahip olanların; eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin; mezun olunan fakülte türüne göre Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin; görev yapılan okul türüne göre devlet okulunda çalışan öğretmenlerin; görev yapılan okul kademesi değişkenine göre ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretim stratejileri alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır.

2.7. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Milner (2002) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı Avrupalı, Amerikalı bir deneyimli banliyö lise öğretmeninin öz yeterlik algısını anlamak ve betimlemektir. Bu deneyimli öğretmenler yıllarca zorlu koşullara meydan okudular ve öz yeterliklerini tehdit eden veya zedeleyebilecek durumlara rağmen öğretme görevlerini bırakmadılar ve sonuna kadar direndiler. Bu öğretmenlerin deneyimleri yeni öğretmenler için öz yeterlik ve öz yeterlik direnci hakkında çok şey öğretebilir. Çalışma bulguları doğrultusunda öğretmen öz yeterliği için öneriler geliştirilmiştir.

Chacon (2005) yaptığı çalışmada Venezuela’da belirlenmiş çeşitli okullardaki yabancı dil İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler 100 İngilizce öğretmeni üzerinden toplanmıştır. Öğretmenlerin; yönetim, yükümlülük ve öğretim stratejileri yeterliklerini değerlendirmek için öğretmen yeterlik algısı ölçeği (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik algısının beyan ettikleri İngilizce yeterlikleriyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri yeterliklerinin, sınıf yönetimi ve öğrenci yükümlülükleri yeterliklerinden daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Eslami ve Fatahi (2008) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı doğal konuşucu olmayan İranlı İngilizce öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ortaya çıkarmaktır. Yabancı dil İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğretmek için bireysel kabiliyetlerine ilişkin öğretme yeterlikleri algıları ve İngilizce yeterliklerinin seviyesine dair algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin; yönetim, yükümlülük ve öğretim stratejileri yeterliklerini değerlendirmek için öğretmen yeterlik algısı ölçeğinin (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) düzeltilmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik algılarının İngilizce yeterlik öz algısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma sonuçları aynı zamanda öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin iletişim temelli stratejileri kullanmaya daha fazla eğilimli olduğunu göstermiştir. Çalışma, doğal konuşucu olmayan İranlı İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi için önerilerde bulunmaktadır.

Rastegar ve Memarpour (2009) yaptıkları çalışmada İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) kullanılmıştır. Çalışma sonuçları duygusal zeka algısı ile öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve öğretim deneyimleri arasında duygusal zeka ile öz yeterlik algısı açısından önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Lee (2009) yaptığı doktora tezi çalışmasında Kore'deki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerini, algıladıkları İngilizce yeterliklerini ve İngilizceye karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımındaki öz yeterliklerinin konuşmaya yönelik İngilizce mesleki yeterliklerinden daha yüksek çıktığı; yabancı dil öğretimi bağlamında hedef dil İngilizcenin kullanılmasının öğretmenlerin öz yeterliklerinde önemli bir boyut olduğu ve öğretmenlerin İngilizceye karşı olan tutumlarının İngilizce öğretimindeki öz güvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Akbari ve Moradkhani'nin (2010) yaptığı çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin deneyim/akademik derece ile öğretmen yeterliği arasındaki olası ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmaya 447 öğretmen katılmıştır ve bazı demografik bilgiler ile öğretmen öz yeterliği ölçeğini içeren formları doldurmuşlardır. Çalışma sonuçları deneyimli öğretmenlerin (3 yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin) acemi öğretmenlerle kıyaslayınca önemli bir derecede öğrenci yükümlülükleri, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alanında daha fazla genel bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir.

Butt, Khan ve Jehan (2012) de yaptıkları çalışmayla İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının Kuzey Batı Pakistan'daki lise öğrencilerinin performansına olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliklerinin öğrenci başarıları üzerinde büyük rol oynadığı; düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin motive olan öğrencileri dahi etkilemekte etkilerinin olmadığı; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ve kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ghasemboland ve Hashim (2013) yaptıkları çalışmada bir Ortadoğu ülkesinin belirli dil merkezlerinde çalışan doğal konuşucu olmayan İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğretmede kişisel kabiliyetleri açısından yeterlik algılarını ve İngilizce dil yeterlik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 187 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin; yönetim, yükümlülük ve öğretim stratejileri yeterliklerini değerlendirmek için öğretmen yeterlik algısı ölçeğinin (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) düzeltilmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen yeterlik algılarıyla beyan ettikleri dil yeterlikleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Baleghizadeh ve Javidanmer'in (2014) çalışması: yansıtmanın İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliğini yordama gücüne sahip olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, yansıtma ile öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğretmesinde yansıtmanın önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Mazlum, Cheraghi ve Dasta'nın (2015) makalesinde, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına olan etkilerini sınıf yapısı algısı bağlamında incelemesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, “motivasyon görevlerinin”, “uzman değerlendirmesinin”, “özerklik desteğinin” ve “öğretmen öz yeterlik inançlarının” öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları üzerinde dolaylı ve pozitif bir etkisi olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde ise dolaylı ve negatif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışma Thompson'ın (2016) doktora tezidir. Thompson tezinde, liselerde görev yapan Japon İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterlik inançlarının öğretmenlik kıdemi, dil yeterliği, yurt dışında geçirilen zaman, iletişimsel dil becerilerinin ve öğretim tecrübeleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ve öğretmenlerin en düşük yeterliklerinin iş yüklerini kontrol etme boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır.

Phan ve Locke (2016) yaptıkları makale çalışmasında: kültürün, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Vietnamlı öğretmenlerin öz yeterliklerine etkisini incelemeyi

amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Vietnam kültürünün bazı özelliklerinin öğretmenlerinin öz yeterliklerine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Nugroho'nın (2017) yaptığı makale çalışmasının amacı: hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, İngilizce yeterliklerini ve öğretmenlik uygulaması programlarına hazırlıklarını incelemektir. Çalışma sonucunda; hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine karşı orta düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, öğretmenliğe karşı kaygı duymalarına rağmen kendilerini hazır hissettikleri ve öğretmenlik uygulaması programlarının öğretmenlik konusunda kendilerini daha güvenli hissetmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Konuyla ilgili yapılan en yakın tarihli çalışmalardan bir diğeri Cimermanová'ya (2017) aittir. Cimermanová bu çalışmada, Slovakya'daki hizmet öncesi ve hizmet içi görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin entegrasyonuna karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda Slovakya'daki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin mevcut durumlarını resmi istatistiki bilgiler aracılığıyla açıklamış ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin kısmen yüksek olduğunu ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalar (yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar) genel olarak incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Bu değişkenler cinsiyet, mesleki kıdem, akademik başarı, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu, mezun oldukları fakülte türüdür. Çalışmalarda ayrıca İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının farklı faktörler bağlamında incelendiği de görülmektedir. Bu faktörler: ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, eğitim paydaşlarıyla olan ilişkiler, derse öğrenci katılımını sağlama gibi faktörlerdir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin yalnızca öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu da göze çarpmaktadır. Yurt dışında İngilizce öğretmeni öz yeterliğiyle ilgili çalışmalar daha erken başlamıştır. Yurt içinde yapılan çalışmaların ise son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Çizelge 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2007	D. Atay	Makale	Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context	İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamaları sırasında yeterlik algılarının değişimini ve bu değişime etki eden faktörleri incelemek.	Adayların öğretmenlik uygulaması sonunda öğretim stratejileri yeterlik algılarında anlamlı bir düşüş yaşandığı, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı yeterlik algılarında ise anlamlı düzeyde bir yükseliş olduğu görülmüştür.
	2010	B. Tunç Yüksel	Yüksek Lisans Tezi	Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma	İlköğretim okullarında görev yapan Türk İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyini ölçmek ve bu öz yeterlik algılarının bazı demografik özellikler ile ilişkisini ve İngilizce dil seviyesi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemek.	İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri, alt boyutlar açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin, öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha yüksek olduğu ve öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler tarafından belirtilen düşük seviyedeki öğrenci katılımı yeterliğinin nedenleri ortaya konulmuştur.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2010	G. Baş	Yüksek Lisans Tezi	Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kısımlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri	Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde görev yapan İngilizce okutmanların öğrencileri derse dâhil etme, sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejiler açısından öz yeterlik algı düzeylerini, İngilizce yeterlilik seviyelerini ve pedagojik stratejilerini ölçmek ve bu faktörler arasındaki bağlantılar ile bu faktörlerle öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki bağlantıları araştırmak.	Araştırma sonucunda, okutmanların belirttikleri öz yeterlik algı düzeyleri orta ve üst düzey arasında, İngilizce yeterlilik seviyelerinin ise yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çıkan sonuçlarda cinsiyet açısından önemli bir fark bulunmadığı ve öğretmenlik deneyiminin öz yeterlik algı düzeyiyle arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.
	2011	G. Külekçi	Makale	İngilizce öğretmen adaylarının özyeterkinlik inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi	İngilizce öğretmen adaylarının öz yetkinlik inançlarının belirlenmesi ve öz yetkinliğin cinsiyet, algılanan akademik başarı, sınıf düzeyi, bölüme isteyerek gelip gelmeme ve öğretmen adaylarının algıladıkları öğretim elemanı tutumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelemek.	İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimindeki özyeterkinlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır ve öğretmen adaylarının özyeterkinlik düzeylerinin algılanan akademik başarı ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2011	E. Zehir Topkaya A. Yavuz	Makale	Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service English language teachers in Turkey	İngilizce öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi.	Çalışmada son sınıf öğretmen adaylarının demokratik değerlere yönelik algılarının diğer sınıfların algılarına oranla yüksek çıktığı görülmüştür; katılımcıların öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
	2012	S. Güven Ö. Çakır	Makale	A study on primary school English teachers' self-efficacy beliefs	İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme, çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almamalarına, hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına ve mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek.	Çocuklara dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, almayanlara göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği, İngilizce eğitimi ve İngiliz dili alanından mezun öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ancak hizmet içi eğitim değişkeni açısından bir farklılık yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2012	A. Rakıcıoğlu Söylemez	Doktora Tezi	An exploratory case study of preservice EFL teachers' sense of efficacy beliefs and perceptions of mentoring practices during practice teaching	İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecindeki öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimi konularındaki öz yeterlik inançlarını ve bu yeterliklerin danışmanlık uygulamalarıyla olan etkileşimini incelemek.	Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediği ve sınıf yönetimine yönelik yeterlik inançlarında anlamlı bir düzeyde düşme olduğu sonucuna varılmıştır.
	2012	G. Esen	Yüksek Lisans Tezi	İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz yeterlik algıları: Mersin ili profili.	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin genel öz yeterlik algısı düzeylerinin İngiliz dili öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algılarını yordayıcı bir faktör olup olmadığını araştırmak.	İngiliz dili öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algısının dört boyutunun birbirleri ile ve genel öz yeterlik algısı ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel öz yeterlik algısı düzeyinin İngiliz dili öğretimi alanına özgün öz yeterliğin dört boyutunu farklı düzeylerde yordayabildiği belirlenmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2013	Ş. Yaman Y. İnandı G. Esen	Makale	Bir yordama çalışması: İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz yeterlik algıları	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin genel özyeterlik algısı düzeylerinin İngiliz dili öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algıları için yordayıcı bir faktör olup olmadığını araştırmak.	İngiliz dili öğretimi alanına özgün mesleki öz yeterlik algısının dört boyutunun birbirleri ile ve genel özyeterlik algısı ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel öz yeterlik algısı düzeyinin İngiliz dili öğretimi alanına özgün öz yeterliğin dört boyutunu farklı düzeylerde yordayabildiği belirlenmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2014	S. Kararmaz A. Arslan	Makale	İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi	İlköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek.	İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında hizmet içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiç birinde anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre dil becerilerini geliştirme ve okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanında kadın öğretmenler lehine; mezun olunan okul türü değişkenine göre dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlik alanında Eğitim Fakültesinden mezun olanlar lehine ve görev yapılan okul türü değişkenine göre dil becerilerini geliştirme yeterlik alanında özel okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2015	H. B. Memduhoğlu Ş. N. Çelik	Makale	İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları	İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemek.	Öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeye yakın olduğu, konuşma boyutunda İngilizce öz yeterlik algılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı; öğrenim gördükleri fakülte ve mezun oldukları lise türüne göre ise değişmediği belirlenmiştir.
	2015	A. Merç	Makale	Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre-service EFL teachers	İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil öğretme kaygısı ile yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak.	Öğretmen adaylarının çok düşük oranda öğretme kaygısı yaşadığı, buna karşın öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	G. Genç E. Kuluşaklı S. Aydın	Makale	Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning	İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile dil öğrenme inançları arasındaki ilişkiyi açıklamak.	İngilizce öğretmen adaylarının orta düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları ve motivasyon faktörlerinin adayların dil öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı saptanmıştır. Ayrıca, adayların dil öğrenme inançlarının, İngilizce öz yeterliklerinden etkilendiği tespit edilmiştir.
	2016	H. Dolgun	Yüksek Lisans Tezi	İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik algı profili	İngilizce öğretmen adayları ile görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretimsel stratejiler bakımından öz yeterlilik algı düzeylerini ölçmek ve öğretimsel stratejiler açısından iki örneklem grubu arasındaki bağlantıları demografik özelliklerine göre değerlendirmek.	Hem öğretmen adaylarının hem de İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve öz yeterlik düzeyleri bakımından iki örneklem grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında araştırmada, öğrenci katılımında öğretmen adayları, öğretim stratejileri bakımından ise İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çizelge 1'in devamı

Yurt içinde yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2017	A. S. Bergil A. Sarıçoban	Makale	The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: raising awareness in English language teacher education	Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosu (DÖAYAP) ile öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemek.	Dil Öğretmen Adaylarına Yönelik Avrupa Portfolyosu'nun (DÖAYAP) İngilizce öğretmen adaylarının öğretimdeki yeterlik düzeylerini açıklamada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Çizelge 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurt içinde yapılan çalışmalar	2018	E. T. Yenen	Doktora Tezi	Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ve sınıf ortamına yansımalarının incelenmesi	İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını, öğretmenlerin bu öz yeterliklere ilişkin görüşlerini ve sahip oldukları bu öz yeterlikleri sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını ortaya çıkarmak.	Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin; yaş değişkenine göre daha yaşlı olanların; mesleki kıdem değişkenine göre daha yüksek mesleki kıdemlere sahip olanların; eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin; mezun olunan fakülte türüne göre Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin; görev yapılan okul türüne göre devlet okulunda çalışan öğretmenlerin; görev yapılan okul kademesi değişkenine göre ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretim stratejileri alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır.

Çizelge 1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2002	H. R. Milner	Makale	A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: theoretical and practical considerations	Avrupalı, Amerikalı bir deneyimli banliyö lise öğretmenin öz yeterlik algısını anlamak ve betimlemek.	Bu deneyimli öğretmenler yıllarca zorlu koşullara meydan okumuşlardır ve öz yeterliklerini tehdit eden veya zedeleyebilecek durumlara rağmen öğretme görevlerini bırakmadılar ve sonuna kadar direnmişlerdir.
	2005	C. T. Chacon	Makale	Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela	Venezuela'da belirlenmiş çeşitli okullardaki yabancı dil İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek.	Öğretmenlerin öz yeterlik algısının beyan ettikleri İngilizce yeterlikleriyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri yeterliklerinin, sınıf yönetimi ve öğrenci yükümlülükleri yeterliklerinden daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2008	Z. R. Eslami A. Fatahi	Makale	Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and Instructional strategies: a study of nonnative EFL teachers in Iran	Doğal konuşucu olmayan İranlı İngilizce öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ortaya çıkarmak.	Çalışma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik algılarının İngilizce yeterlik öz algısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma sonuçları aynı zamanda öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin iletişim temelli stratejileri kullanmaya daha fazla eğilimli olduğunu göstermiştir.
	2009	M. Rastegar S. Memarpour	Makale	The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers.	İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.	Çalışma sonuçları duygusal zeka algısı ile öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve öğretim deneyimleri arasında duygusal zeka ile öz yeterlik algısı açısından önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2009	J. A. Lee	Doktora Tezi	Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: a case of Korean public elementary school teachers	Kore'deki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerini, algıladıkları İngilizce yeterliklerini ve İngilizceye karşı tutumlarını incelemek.	Araştırmada, öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımındaki öz yeterliklerinin konuşmaya yönelik İngilizce mesleki yeterliklerinden daha yüksek çıktığı; yabancı dil öğretimi bağlamında hedef dil İngilizcenin kullanılmasının öğretmenlerin öz yeterliklerinde önemli bir boyut olduğu ve öğretmenlerin İngilizceye karşı olan tutumlarının İngilizce öğretimindeki öz güvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2010	R. Akbari S. Moradkhani	Makale	Iranian English teachers' self-efficacy: do academic degree and experience make a difference?	İngilizce öğretmenlerinin deneyim/akademik derece ile öğretmen yeterliği arasındaki olası ilişkileri ortaya koymak.	Çalışma sonuçları deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlerle kıyaslayınca önemli bir derecede öğrenci yükümlülükleri, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alanında daha fazla genel bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir.
	2012	M. N. Butt H. Khan S. Jehan	Makale	Impact of English teachers' self-efficacy beliefs on students' performance	İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının Kuzey Batı Pakistan'daki lise öğrencilerinin performansına olan etkilerini ortaya koymak.	Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliklerinin öğrenci başarıları üzerinde büyük rol oynadığı; düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin motive olan öğrencileri dahi etkilemekte etkilerinin olmadığı; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2013	F. Ghasemبولاند F. Hashim	Makale	Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers	Bir Ortadoğu ülkesinin belirli dil merkezlerinde çalışan doğal konuşucu olmayan İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğretmede kişisel kabiliyetleri açısından yeterlik algılarını ve İngilizce dil yeterlik algılarını ortaya çıkarmak.	Çalışma sonuçları öğretmen yeterlik algılarıyla beyan ettikleri dil yeterlikleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.
	2014	S. Baleghizadeh Z. Javidanmer	Makale	Exploring EFL teachers' reflectivity and their sense of self-efficacy	Yansıtmanın İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliğini yordama gücüne sahip olup olmadığını incelemek.	Araştırma sonucuna göre, yansıtma ile öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğretmesinde yansıtmanın önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2015	F. Mazlum F. Cheraghi M. Dasta	Makale	English teachers' self-efficacy beliefs and students learning approaches: the role of classroom structure perception	İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına olan etkilerini sınıf yapısı algısı bağlamında incelemek.	Çalışma sonuçlarına göre, “motivasyon görevlerinin”, “uzman değerlendirmesinin”, “özerklik desteğinin” ve “öğretmen öz yeterlik inançlarının” öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları üzerinde dolaylı ve pozitif bir etkisi olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde ise dolaylı ve negatif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.
	2016	G. Thompson	Doktora Tezi	Japanese high school English teachers' self-efficacy beliefs about teaching English	Liselerde görev yapan Japon İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki öz yeterlik inançlarını incelemek.	Öğretmen öz yeterlik inançlarının öğretmenlik kıdemi, dil yeterliği, yurt dışında geçirilen zaman, iletişimsel dil becerilerinin ve öğretim tecrübeleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ve öğretmenlerin en düşük yeterliklerinin iş yüklerini kontrol etme boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2016	N. T. T. Phan T. Locke	Makale	Vietnamese teachers' self-efficacy in teaching English as a foreign language: Does culture matter?	Kültürün, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Vietnamlı öğretmenlerin öz yeterliklerine etkisini incelemek.	Çalışmanın sonuçlarına göre, Vietnam kültürünün bazı özelliklerinin öğretmenlerinin öz yeterliklerine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
	2017	H. A. Nugroho	Makale	Pre-service EFL teachers' self-efficacy, their English proficiency and their preparedness for teaching practicum program	Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, İngilizce yeterliklerini ve öğretmenlik uygulaması programlarına hazırlıklarını incelemek.	Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine karşı orta düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, öğretmenliğe karşı kaygı duymalarına rağmen kendilerini hazır hissettikleri ve öğretmenlik uygulaması programlarının öğretmenlik konusunda kendilerini daha güvenli hissetmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Çizelge 2'nin devamı

Yurt dışında yapılan çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2017	I. Cimermanová	Makale	English language pre-service and in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards integration of students with learning difficulties	Slovakya'daki hizmet öncesi ve hizmet içi görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerini ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin entegrasyonuna karşı tutumlarını incelemek.	Çalışma sonucunda Slovakya'daki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin mevcut durumlarını resmi istatistiki bilgiler aracılığıyla açıklamış ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin kısmen yüksek olduğunu ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Yöntem bölümünde tez araştırmasının yapılmasında izlenen bilimsel süreç ifade edilmiştir. Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme (çalışma grubu, katılımcılar), veri toplama araçları, verilerin analizi alt başlıklar halinde açıklanmıştır. Çalışmada kullanılan istatistiksel analizler net biçimde açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Araştırmanın nitel ve nicel boyutu için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninin amacı belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmalarında, bir ya da birkaç durum derinliğine araştırılır. Bir başka deyişle onları etkileyen ortam, kişi, süreç gibi faktörler bütüncül bir bakış açısıyla incelenir ve onları ne şekilde etkiledikleri ortaya çıkarılır. Bu desende genelde birden fazla veri toplama aracı kullanılır ve bu şekilde sonuçların birbirini teyit etmesi sağlanır. Her durumu etkileyen kişi ve süreçler farklı olduğundan sonuçlar genellenemez. Kuramsal temelleri sosyoloji, psikoloji, örgüt psikolojisi ve program değerlendirmeye dayanmaktadır. Görüşme, gözlem, doküman analizi gibi yollarla veriler toplanır ve betimleme, örnekleme, temaları ortaya çıkarma karşılaştırmalı analiz gibi yollarla bu verilerin analizi sağlanır. Durumların tek başına veya karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanmasıyla araştırmanın raporlaştırılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73-75).

3.2. Araştırmanın Modeli

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntem

araştırmalarının önemli özelliklerinden bir diğeri ise farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır. Ayrıca herhangi bir yöntemle elde edilen bazı beklenmeyen sonuçların açıklaması diğeri yöntemle toplanan verilerle yapılabilir ve böylece tek bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğeri yöntemin katkısıyla giderilmiş olur. Bunlara ek olarak karma yöntemler veri toplama aracı geliştirmeyi ya da bir olguya ait süreçleri ve sonuçları birlikte irdelemeyi gerektiren araştırmalara önemli katkılarda bulunabilir (Yıldırım ve şimşek, 2016: 323).

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili Merkez ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için öğretmenlerin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Grup kendi içinde üç kısıma ayrılmaktadır:

- a. Üniversitelerin İngilizce Öğretmenliğı Bölümünden mezun olan öğretmenler.
- b. Üniversitelerin İngiliz Dili ile ilgili herhangi bir bölümünden mezun olan öğretmenler.
- c. Üniversitelerin İngiliz Dili ile ilgisi olmayan herhangi bir bölümünden mezun olan öğretmenler.

Araştırmanın nicel boyutu için 2017/2018 Eğitim/Öğretim yılı, güz döneminde, Elazığ ili Merkez ilçesinde bulunan toplam 112 okula ulaşılmıştır. Bu okulların 37 tanesini ilkokul, 36 tanesini ortaokul ve 39 tanesini lise oluşturmaktadır. Bu okulların tamamı devlet okulu kategorisinde yer almaktadır.

Elazığ il merkezinde bulunan okullarda çalışan toplam 295 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 74 tanesi ilkokulda, 110 tanesi ortaokulda ve 111 tanesi de lisede görev yapmaktadır. 39 öğretmene ise doğum, hastalık izni ve benzeri gerekçelerle ulaşılamamıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için her bir gruptan öğretmen seçimine gidilmiştir. Bunun için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna gönüllülük esasına göre dahil olmak isteyen öğretmenler

Çalışma grubuna alınmıştır. Toplamda 30 rretmen çalışmaya dahil olmuştur. Bu rretmenlerden 17'si ortaokulda, 9'u lisede ve 4 tanesi ilkokulda görev yapmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma suresince aşağıdaki veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen nicel veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir, nitel verilerin ise tematik analizi yapılmıştır.

3.4.1. İngilizce rretmenlerinin z Yeterlik Algısı leğı

Esen (2012) tarafından güvenilir ve geçerli bir ölçek olan “İngilizce rretmenlerinin z Yeterlik Algısı leğı” geliştirilmiştir. Ölçeğin mevcut çalışmada kullanılabilmesi için leğı geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmış ve ekte sunulmuştur (Ek-1). Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik testleri yapılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. İç tutarlılığı tespit etmek için her alt boyutun ayrı ayrı güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Alt boyutların adları ve güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

1. Alt boyut: Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme (Alpha: 0.86),
2. Alt boyut: İngilizce rretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma (Alpha: 0.76),
3. Alt boyut: İngilizce rretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi (Alpha: 0.84),
4. Alt boyut: İngilizce rretmenlerinin, İngilizce ğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama (Alpha: 0.91).

Ölçeğin doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden sonra, uyum indeksi analiz edilmiş ve Chi-Square değeri ($\chi^2 = 1037.55$, $N = 345$, $df = 203$, $p = 0,001$) olarak sonuçlanıp anlamlı bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri aynı zamanda anlamlı bulunmuştur (RMSEA= .109, NFI= .96, CFI= .97, IFI= .97, RFI=.96 and RMR= .048). Bu uyum indeks değerleri ölçeğin iyi bir uyum indeksi sağladığını göstermiştir. Güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının bulgularına bakıldığında İngilizce rretmenlerinin öz yeterlik algısı leğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama

aracı olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmada da ölçekten elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenirlik hesaplaması yapılmış ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ekte sunulmuştur (Ek-2).

Ölçek beşli likert tipindedir. Seçenekler “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil” şeklinde sıralanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ölçeğinin değer aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Çizelge 2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Değer Aralıkları

Değer aralığı	Katılım düzeyi	Seçenekler
1.00-1.80	Hiç Uygun Değil	(1)
1.81-2.60	Uygun Değil	(2)
2.61-3.40	Kararsızım	(3)
3.41-4.20	Uygun	(4)
4.21-5.00	Tamamen Uygun	(5)

“Hiç Uygun Değil” seçeneği 1.00-1.80 arasındaki değerlere, “Uygun Değil” seçeneği 1.81-2.60 arasındaki değerlere, “Kararsızım” seçeneği 2.61-3.40 arasındaki değerlere, “Uygun” seçeneği 3.41-4.20 arasındaki değerlere ve “Tamamen Uygun” seçeneği 4.21-5.00 arasındaki değerlere tekabül etmektedir.

Ölçek toplam 22 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar dil gelişimini izleme ve değerlendirme; meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma; uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi ve mesleki gelişim alt boyutlarıdır. Dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutunda 1., 5., 9., 13., 16., 18. ve 20. maddeler olmak üzere toplam 7 madde bulunmaktadır. Meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma alt boyutunda 2., 6., ve 10. maddeler olmak üzere toplam üç madde bulunmaktadır. Uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutunda 3., 7., 11., 14., 17., 19., 21. ve 22. maddeler olmak üzere toplam sekiz madde bulunmaktadır. Mesleki gelişim alt boyutunda ise 4., 8., 12. ve 15. maddeler olmak üzere toplam dört madde bulunmaktadır.

Çizelge 3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyut ve Maddeleri

1. Alt boyut: Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	1. Ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimleri meslektaşlarla paylaşarak birlikte yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilme
	5. Ölçme-değerlendirme uygulamalarını İngilizce programını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek düzenleyebilme
	9. Öğrencilerin gelişim sürecindeki eksikliklere yönelik önlem alabilmek amacıyla ölçme-değerlendirme yapabilme
	13. Öğrencilerin başarısı arttırmak için eğitim-öğretim faaliyetlerimi değerlendirip geliştirebilme
	16. Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre ölçme araçlarının verimliliğini değerlendirebilme
	18. İngilizce öğretiminde kullanabileceğim farklı ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini düzenleme ve uygulama süreçlerine uygun olarak hazırlayabilme
2. Alt boyut: meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma	20. Ölçme ve değerlendirme sonunda elde edilen verileri öğretim yöntem ve tekniklerine yansıtabilme
	2. Meslektaşlarla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin İngilizceyi doğru ve etkin kullanmalarına yönelik okul içi ve/veya dışı etkinlikler düzenleyebilme
	6. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapabilme
3. Alt boyut: uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi	10. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleyerek gelişimlerini izlemek amacıyla rehber öğretmen, aile ve alan uzmanları ile iş birliği yapabilme
	3. Öğretim sürecinde kullanılan materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkinliği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirebilme
	1. Öğretim sürecinde kullanışlılık, güncellik, etkinlik gibi nitelikleri göz önüne alarak özgün materyaller hazırlayabilme
	11. Öğrencilerin ilgi duydukları konularda onların katılımını temel alan çeşitli sosyal etkinlikler düzenleyebilme
	14. Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerinin verimliliğini değerlendirebilme
	17. Öğrencilerin dil gelişimlerine uygun yöntem ve teknikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirebilme
	19. Öğrencileri kendi öğrenme stillerine uygun dil öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeye teşvik edebilme
	21. Öğrencilerin dil gelişimleri için mevcut kaynaklarda önerilen yöntem ve tekniklerden yararlanabilme
	22. Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilme
4. Alt boyut: mesleki gelişim	4. Bilimsel kriterlere uygun hazırlanmış İngilizce öğretimine yönelik proje ve makale gibi çalışmalar yapabilme
	2. Uygulamalarımındaki iyi örnekleri paylaşmak amacıyla bilimsel çalışmalara (konferans, açık oturum, seminer) bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak katılabilme
	12. Alanla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilme
	15. Öğrencilerin başarısını arttırmak için eğitim-öğretim faaliyetlerimi değerlendirip geliştirebilme

Ölçeğin her dört alt boyutu altı değişken açısından incelenmektedir. Bu değişkenler: cinsiyet, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim durumu ve çalışma durumudur. Cinsiyet: kadın ve erkek olarak; görev yapılan okul türü: ilkokul, ortaokul ve lise olarak; mesleki kıdem yılı 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üstü olarak; mezun olunan bölüm İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim- Tercümanlık, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, vb. ve İngilizce dışında başka bölümler olarak; eğitim durumu: lisans mezunu, lisansüstü öğrencisi ve lisansüstü mezunu olarak; çalışma durumu da kadrolu ve ücretli olarak seçenek halinde sunulmuştur. İngilizce dışında bölümler, Üniversiteye yerleştirilirken dil puanıyla alım yapmayan ve İngilizce eğitim vermeyen tüm bölümleri kapsamaktadır. Sözleşmeli çalışma durumu da istihdam şekline bakılarak kadrolu çalışan İngilizce öğretmenleri grubunda değerlendirilmiştir ve bu durum katılımcılara bildirilmiştir.

3.4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış altı soru şeklinde ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan İngilizce öğretmenlerine sözlü görüşme şeklinde yönlendirilmiştir. Bu görüşme formu ile Elazığ il merkezinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının nitel olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yine gönüllülük esas alınmıştır.

Yapılanmış (formel) görüşme formlarında görüşme planı önceden belirlenmiştir. Görüşmeciye ne sorulacağı ve ne tür verilerin elde edileceği önceden detaylı bir şekilde tasarlanmıştır. Bu yüzden görüşmecinin hareket özgürlüğü en az seviyededir ve içtenliğin sağlanması zor olabilmektedir. Yapılanmamış görüşme formlarında ise tam tersine görüşmeciye serbest hareket özgürlüğü verir. Görüşmecininin yargılarına, fikir ve düşüncelerine rahatlıkla varılabilir. Görüşme esnasında sorulacak sorular önceden ana hatlarıyla tasarlanmasına rağmen görüşme esnasında yeni sorularda ortaya çıkabilir. Yarı yapılanmış görüşme formları bu iki nokta arasında yapılır (Karasar, 2014: 167-168).

İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu, yarı yapılanmış bir formdur ve araştırmacı tarafından gerekli literatür çalışması yapıldıktan sonra 6 İngilizce öğretmenin de görüşleri alınıp oluşturulmuştur ve eğitim bilimleri alanında uzman bir profesör iki doktor öğretim üyesinin yargısına sunulup gerekli düzeltmeler yapıldıktan

sonra ekte sunulmuştur (Ek-3). İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formunun hazırlanmasında Esen'in (2012) çalışmasından faydalanılmıştır.

Ölçekler öğretmenlere görev yaptıkları okullara gidilerek elden dağıtılmış ve kendilerine ölçeği doldurmaları için belirli bir süre verildikten sonra yine aynı yolla toplanmıştır. Nitel boyut için hazırlanan görüşme formu ise öğretmenlerle yüzyüze görüşülerek uygulanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler belirlenirken mezun oldukları okul, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul düzeyi ile kadrolu veya ücretli çalışma durumları gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinin başında Fırat Üniversitesi Rektörlüğü, Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna karar verilmiş ve bu karar ekte sunulmuştur (Ek-4). Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli uygulamaların Elazığ ili Merkez ilçesinde bulunan tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunan İngilizce öğretmenleriyle yapılması için gerekli izinler alınmış bu izinler ekte sunulmuştur (Ek- 5). Uygulama için gerekli olan veriler yine Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Bu verilere göre merkeze bağlı uzak köy okulları haricinde Elazığ il merkezinde İngilizce öğretmenlerinin görev yaptığı toplam 112 okul bulunmaktadır. Bu okullar 37 ilkokul, 36 ortaokul ve 39 liseden oluşmaktadır. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Aralık 2017 tarihinde alınan verilere göre çalışma durumu (kadrolu, ücretli) belirtilmeksizin bu okullarda toplam 267 öğretmen görev yapmaktadır. Elazığ il merkezinde İngilizce öğretmenlerinin görev yaptığı okul türleri dağılımı Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 4. Elazığ İl Merkezinde İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulların Dağılımı

İlkokul	37
Ortaokul	36
Lise	39
Toplam	112

Nicel uygulamaya katılan öğretmenlerin; cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türlerine, meslekteki kıdem yıllarına, mezun oldukları bölümlere, eğitim durumlarına ve çalışma durumlarına göre dağılımları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 5. Nicel Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin; Cinsiyetlerine, Görev Yaptıkları Okul Türlerine, Meslekteki Kıdem Yıllarına, Mezun Oldukları Bölümlere, Eğitim Durumlarına ve Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

	Cinsiyet	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Lisans Mezuniyeti	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Toplam
Kadın	239						295
Erkek	56						
Ortaokul		110					295
Lise		111					
İlkokul		74					
1-5 yıl			158				295
6-10 yıl			46				
11-15 yıl			58				
16 yıl ve üstü			33				
İngilizce Öğretmenliği				171			295
İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, vb.				41			
İngilizce Dışında Başka Bölümler				83			
Lisans Mezunu					260		
Lisansüstü Öğrencisi					16		295
Lisansüstü Mezunu					19		
Kadrolu						221	295
Ücretli						74	

Araştırmanın nicel boyutu için Elazığ il merkezinde toplam 112 okula ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ve ilgili okul idarecilerine *araştırma amaçlı çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu* verilmiştir ve bu form ekte sunulmuştur (Ek-6).

Bu okullarda aktif olarak görev yapan 295 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 239'u kadın, 56 tanesi erkektir. 110 tanesi ortaokulda, 111 tanesi lisede ve 74 tanesi ilkokulda görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 158 tanesinin kıdemi 1-5 yıl arasında değişmektedir, 46 tanesinin 6-10 yıl arasında değişmektedir, 58 tanesinin 11-15 yıl arasında değişmektedir ve 33 tanesinin 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemleri bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 171 tanesi üniversitelerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarından mezun olmuştur. 41 öğretmen İngiliz dili ve edebiyatı, mütercim-tercümanlık, Amerikan kültür ve edebiyatı, ve İngilizce ile ilgisi bulunan benzer programlardan mezun olmuşlardır.

83 öğretmen İngilizce ile herhangi bir bağlantısı bulunmayan diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Bu öğretmenlerin, 11 tanesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden; 11 tanesi İşletme Bölümünden; altı tanesi Almanca Öğretmenliği Bölümünden; beş tanesi Tarih Bölümünden; dört tanesi Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölümünden; dört tanesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden; dört tanesi Biyoloji Bölümünden; dört tanesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümünden; üç tanesi İktisat Bölümünden; üç tanesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünden; üç tanesi İlahiyat Fakültesinden; üç tanesi Sosyoloji Bölümünden; üç tanesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden; iki tanesi Kimya Bölümünden; iki tanesi Kamu Yönetimi Bölümünden; iki tanesi Yapı Ressamlığı Öğretmenliği Bölümünden; iki tanesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden; iki tanesi Halkla İlişkiler Bölümünden; bir tanesi Fizik Öğretmenliği Bölümünden; bir tanesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünden; bir tanesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümünden; bir tanesi Fransızca Öğretmenliği Bölümünden; bir tanesi Tarih Öğretmenliği Bölümünden; bir tanesi Radyo Televizyon ve Sinema bölümünden; bir tanesi Biyomühendislik Bölümünden; bir tanesi Bankacılık ve Finans Bölümünden; bir tanesi ise Mesleki Eğitim Fakültesinden mezun olmuştur.

Bu öğretmenlerin 260 tanesi lisans mezunu, 16 tanesi lisansüstü öğrencisi ve 19'u lisansüstü mezunudur. 221 öğretmen kadrolu olarak, 74 öğretmen de ücretli olarak görev yapmaktadır. 39 İngilizce öğretmeni doğum izninde olması, sağlık raporu almış olması, mazeret izni almış olması, uygulamaya katılmak için gönülsüz olması ve benzeri sebeplerden dolayı uygulamaya katılmamışlardır.

Araştırmanın nitel boyutu için görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme tekniğinin belli başlı sahip olduğu bazı güçlü ve zayıf yönleri vardır. Zayıf yönleri

arasında pahalı ve zaman alıcı olması, yanlılığa açık olması, görüşmecinin iyi niyetine ve yetişmişliğine bağlı olması gelmektedir. Güçlü yönleri arasında anında geri bildirim alınabilmesi, zaman ve mekan esnekliği, okuma ve yazma bilmeyenler de dahil olmak üzere geniş bir kitleye uygulanabilir olması, detaylı bilgi elde edebilme, yanlış anlaşılmanın az olması, görüşme anında gerektiğinde ekstradan soru sorabilme olanakları gelmektedir (Karasar, 2014: 175). Araştırmanın nitel boyutuna katılan İngilizce öğretmenlerinin; eğitim durumları, görev yapmakta oldukları okul türleri ve mezun oldukları bölümler Çizelge 7’te verilmiştir.

Çizelge 6. Nitel Boyutlu Çalışmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin; Eğitim Durumları, Görev Yaptıkları Okul Türleri ve Mezun Oldukları Bölümler

	Eğitim Durumu	Okul Türü	Lisans Mezuniyeti
Lisans	22		
Lisansüstü Öğrencisi	4		
Lisansüstü Mezunu	4		
Ortaokul		17	
Lise		9	
İlkokul		4	
İngilizce Öğretmenliği			20
İngiliz Dili ve Edebiyatı			3
Tarih			1
Tarih Öğretmenliği			1
Türk Dili ve Edebiyatı			2
İlahiyat			1
Almanca Öğretmenliği			2
Toplam	30	30	30

Araştırmanın nitel boyutu için 30 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 22 tanesi lisans mezunu, dört tanesi lisansüstü öğrencisi ve dört tanesi de lisansüstü mezunudur. Çalıştıkları kurumlara göre dağılımları ise şöyledir: 17 tanesi ortaokulda, dokuz tanesi lisede ve dört tanesi ilkokulda görev yapmaktadır. Bu kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programları ise şöyledir: 20 tanesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden, üç tanesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden, bir tanesi Tarih Bölümünden, bir tanesi Tarih Öğretmenliği Bölümünden,

iki tanesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden, bir tanesi İlahiyat ve iki tanesi de Almanca Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Veri analizi araştırma için gerekli verileri toplama, toplanan bu verileri düzenleyerek istatistiksel işlemler uygulamak ve anlamlı kararlar verme süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2016: 7) Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre yapılacak karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, mesleki kıdem, görev yapılan okul düzeyi, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyine göre yapılacak karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Parametrik olmayan durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olan görüşme formları numaralandırılarak elektronik ortama aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen veriler tematik kategoriler şeklinde gruplara ayrılmıştır. Sonrasında her kategorinin altına o kategoriyle ilişkili olan öğretmen görüşleri yerleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemine ve amacına ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, sunulmaktadır. Bulgular nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Çizelgeler halinde ve sistematik biçimde verilen bulgulara ilişkin yorumlara da yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Araştırma sonucunda ulaşılan nicel bulgular aşağıdaki gibidir.

4.1.1. İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular

Çizelge 7. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	levene		t	p
Erkek	56	4,33	0,46	293	f	p	1,088	0,277
Kadın	239	4,26	0,43		1,507	0,221		
Toplam	295							

Çizelge 8'deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşlerinin cinsiyetlerine [$t_{(293)}=1,088$, $p=0,277$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadın ($\bar{X}=4,26$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,33$), dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ait görüşleri 'tamamen uygun' düzeyindedir. İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algıları yüksektir.

Çizelge 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark		
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	1-5 yıl	158	4,30	0,43	Gruplar Arası	0,452	3	0,151	0,788	0,501	-		
	6-10 yıl	46	4,27	0,38									
	11-15yıl	58	4,21	0,43	Gruplar İçi	55,688	291	0,191					
	16 yıl ve üzeri	33	4,29	0,51									
	Toplam	295	4,28	0,43	Toplam	56,141	294						
	Levene= 1,342 p= 0,261												

Çizelge 9'daki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(3-294)}=0,788$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algıları yüksektir. Mesleki kıdem, öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarına etki etmemiştir.

Çizelge 9. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Okul düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	İlkokul	74	4,27	0,48	Gruplar Arası	0,112	2	0,056	0,291	0,748	-
	Ortaokul	111	4,30	0,41							
	Lise	110	4,26	0,42	Gruplar İçi	56,029	292	0,192			
	Toplam	295	4,28	0,43	Toplam	56,141	294				
	Levene= 1,240 p= 0,291										

Çizelge 10'daki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,291$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları iyidir. Çalışılan okul düzeyi öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmesine ilişkin öz yeterlik algılarında farklılaşmaya yol açmamıştır.

Çizelge 10. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	levene		t	p
Kadrolu	221	4,27	0,44	293	f	p	-0,286	0,775
Ücretli	74	4,28	0,42		0,340	0,560		
Toplam	295							

Çizelge 11'deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşlerinin çalışma durumu

değişkenine [$t_{(293)}=-0,286$, $p=0,775$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadrolu ($\bar{X}=4,27$) hem de ücretli İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,28$), dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşleri ‘tamamen uygun’ düzeyindedir.

Çizelge 11. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Mezuniyet bölümü	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	İngilizce öğretmenliği	171	4,27	0,43	Gruplar Arası	0,017	2	0,08	0,044	0,957	-
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	4,28	0,45							
	İngilizce dışında bölümler	83	4,29	0,43	Gruplar İçi	56,124	29	0,192			
	Toplam	295	4,28	0,43	Toplam	56,141	29	4			
Levene= 0,136		p= 0,873									

Çizelge 12’deki varyans analizi sonuçları gruplar arasında dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutuyla ilişkili olarak mezun olunan bölüm değişkeni açısından farklılaşma olmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,044$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” yönünde olduğu görülmektedir.

Çizelge 12. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Lisans	260	4,28	0,44	Gruplar Arası	0,211	2	0,106	0,551	0,577	-
	Mezunu										
	Lisansüstü öğrencisi	16	4,37	0,37	Gruplar İçi	55,930	292	0,192			
	Lisansüstü mezunu	19	4,21	0,43							
	Toplam	295	4,28	0,43							
Levene= 0,157		p= 0,854									

Çizelge 13'teki varyans analizi sonuçları her üç grubun da dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,551$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu sonucuna varılmaktadır.

4.1.2. İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular

Çizelge 13. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	levene		t	p
Erkek	56	4,21	0,59	293	f	p	-0,186	0,853
Kadın	239	4,22	0,50		2,365	0,125		
Toplam	295							

Çizelge 14'deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşlerinin cinsiyet değişkenine [$t_{(293)}=-0,186$, $p=0,853$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem

kadın ($\bar{X}=4,22$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,21$), meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşleri ‘tamamen uygun’ düzeyindedir.

Çizelge 14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İş Birliği Yapma	1-5 yıl	158	4,24	0,52	Gruplar	0,714	3	0,238	0,870	0,457	-
	6-10 yıl	46	4,28	0,42	Arası						
	11-15 yıl	58	4,13	0,52	Gruplar İçİ	79,554	291	0,273			
	16 yıl ve üzeri	33	4,22	0,62							
	Toplam	295	4,22	0,52	Toplam	80,268	294				

Levene= 1,941 p= 0,123

Çizelge 15’deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-294)}=0,870$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 15. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Okul düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İş Birliği Yapma	İlkokul	74	4,39	0,49	Gruplar Arası	0,112	2	0,056	1,237	0,299	-
	Ortaokul	111	4,19	0,54							
	Lise	110	4,21	0,51	Gruplar İçİ	56,029	292	0,192			
	Toplam	295	4,23	0,52	Toplam	56,141	294				

Levene= 0,282 p= 0,755

Çizelge 16'daki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında her üç grubun da meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çalışılan okul düzeyi değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-294)}=1,237$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin , meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 16. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
Kadrolu	221	4,22	0,52	293	f	p	-0,242	0,809
Ücretli	74	4,23	0,50		0,177	0,674		
Toplam	295							

Çizelge 17'deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşlerinin çalışma durumu değişkenine [$t_{(293)}=-0,242$, $p=0,809$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadrolu çalışan ($\bar{X}=4,22$) hem de ücretli çalışan İngilizce öğretmenlerin ($\bar{X}=4,23$), meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşleri 'tamamen uygun' düzeyindedir. Buna göre çalışma durumu değişkeni açısından her iki grubun da meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 17. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Mezuniyet bölümü	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İş Birliği Yapma	İngilizce öğretmenliği	171	4,23	0,50	Gruplar Arası	0,056	2	0,028	0,103	0,902	-
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	4,24	0,45							
	İngilizce dışında bölümler	83	4,20	0,58	Gruplar İçi	80,211	292	0,275			
	Toplam	295	4,23	0,52							
	Toplam	295	4,23	0,52	Toplam	80,268	294				
Levene= 1,813 p= 0,165											

Çizelge 18'deki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,103$, $p>0,05$]. Burdan hareketle çalışma durumu değişkenine göre İngilizce Öğretmenliği, İngilizce ile ilgili bölümler ve İngilizce dışında bölümlerden mezun olan her üç grup öğretmenin de meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 18. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İş Birliği Yapma	Lisans	260	4,22	0,53	Gruplar Arası	0,403	2	0,201	0,736	0,480	-
	Mezunu										
	Lisansüstü öğrencisi	16	4,35	0,44	Gruplar İçi	79,865	292	0,274			
	Lisansüstü mezunu	19	4,14	0,47							
	Toplam	295	4,23	0,52							
Levene= 1,499 p= 0,225											

Çizelge 19'daki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,736$, $p>0,05$]. Akademik eğitim düzeyi açısından her üç grubun da okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları yüksektir.

4.1.3. İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular

Çizelge 19. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	levene		t	p
Erkek	56	4,41	0,46	293	f	p	1,276	0,203
Kadın	239	4,33	0,42		0,276	0,599		
Toplam	295							

Çizelge 20'deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşlerinin cinsiyet değişkenine [$t_{(293)}=1,276$, $p=0,203$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadın ($\bar{X} =4,33$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X} =4,41$), uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşleri 'tamamen uygun' düzeyindedir. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algılarına etki etmediği ifade edilebilir. Her iki gruptaki İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları yüksektir.

Çizelge 20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin KWH Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KHW	p
Materyal Kullanımı	1-5 yıl	158	149,04	3	0,960	0,811
	6-10 yıl	46	151,36			
	11-15 yıl	58	138,85			
	16 yıl ve üzeri	33	154,42			

Çizelge 21’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$KWH_{(3)}=0,960$, $p>0,05$]. Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem yılı değişkenine göre değişmemektedir. Her dört kıdem grubundaki İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları yüksektir.

Çizelge 21. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Okul düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Materyal Kullanımı	İlkokul	74	4,38	0,45	Gruplar Arası	0,091	2	0,045	0,238	0,789	-
	Ortaokul	111	4,34	0,42							
	Lise	110	4,34	0,43	Gruplar İçi	55,871	292	0,191			
	Toplam	295	4,35	0,43	Toplam	55,962	294				
Levene= 0,345		p= 0,709									

Çizelge 22’deki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,238$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grup görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Hem İlkokul, hem ortaokul hem de

lise düzeyindeki eğitim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin , uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları yüksektir.

Çizelge 22. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	levene	t	p
Kadrolu	221	4,36	0,43	293	f	p	1,124 0,262
Ücretli	74	4,29	0,45		0,036	0,850	
Toplam	295						

Çizelge 23’deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşlerinin çalışma durumu değişkenine [$t_{(293)}=1,124$, $p=0,262$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadrolu ($\bar{X}=4,36$) hem de ücretli öğretmenlerin ($\bar{X}=4,29$), meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutuna ait görüşleri “tamamen uygun” düzeyindedir. Hem kadrolu hem de ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları iyidir.

Çizelge 23. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Mezuniyet bölümü	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Materyal Kullanımı	İngilizce öğretmenliği	171	4,37	0,42	Gruplar Arası	0,262	2	0,131	0,131	0,191	-
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	4,34	0,42							
	İngilizce dışında bölümler	83	4,30	0,46	Gruplar İçi	55,700	292	0,191			
	Toplam	295	4,35	0,43	Toplam	55,962	294				

Levene= 0,437 p= 0,647

Çizelge 24'teki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=0,131$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grup görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Burdan hareketle çalışma durumu değişkenine göre İngilizce Öğretmenliği, İngilizce ile ilgili bölümler ve İngilizce dışında bölümlerden mezun olan her üç grup öğretmenin de uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 24. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Materyal Kullanımı	Lisans Mezunu	260	4,35	0,43	Gruplar Arası	0,849	2	0,425	2,250	0,107	-
	Lisansüstü öğrencisi	16	4,54	0,45							
	Lisansüstü mezunu	19	4,23	0,42	Gruplar İçi	55,112	292	0,189			
	Toplam	295	4,35	0,43	Toplam	55,962	294				
	Levene= 2,055		p= 0,130								

Çizelge 25'teki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2-294)}=2,250$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Her üç gruptaki İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları yüksektir.

4.1.4. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular

Çizelge 25. Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	t	p
Erkek	56	3,98	0,73	293	F	2,749*	0,00
Kadın	239	3,69	0,68		0,827	0,364	
Toplam	295						

*p<0.05

Çizelge 26'daki bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin ölçeğin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [$t_{(293)}=2,749$, $p<0,05$]. Bu yöndeki görüşlere ilişkin erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,98$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3,69$) daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin mesleki gelişimi sürdürme öz yeterlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 26. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	158	3,75	0,70	Gruplar Arası	1,367	3	0,456	0,924	0,430	-
	6-10 yıl	46	3,77	0,61							
	11-15yıl	58	3,66	0,72	Gruplar İçi	143,568	291	0,493			
	16 yıl ve üzeri	33	3,91	0,77							
	Toplam	295	3,75	0,70							
Levene= 0,857		p= 0,464									

Çizelge 27’deki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(3-294)}=0,924$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm kıdem gruplarının görüşlerinin “uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre kıdem değişkeninin İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna herhangi bir etkisi yoktur.

Çizelge 27. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Okul düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Gelişim	İlkokul	74	3,72	0,70	Gruplar Arası	0,475	2	0,237	0,480	0,619	
	Ortaokul	111	3,72	0,71							
	Lise	110	3,80	0,68	Gruplar İçi	144,461	292	0,495			
	Toplam	295	3,75	0,70	Toplam	144,936	294				
Levene= 0,449 p= 0,639											

Çizelge 28’deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-294)}=0,480$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Her üç okul düzeyin de çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları olumlu yöndedir.

Çizelge 28. Çalışma Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	levene		t	p
Kadrolu	221	3,80	0,70	293	f	p	2,398*	0,017
Ücretli	74	3,58	0,67		0,258	0,612		
Toplam	295							

* $p<0.05$

Çizelge 29'daki bulgular incelendiğinde, kadrolu ve ücretli durumda çalışan öğretmenlerin ölçeğin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($P=0.017$). Bulgulara bakıldığında, bu anlamlı farklılığın kadrolu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,80$) lehine olduğu görülmektedir. Kadrolu olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi sürdürmeye ilişkin öz yeterlik algıları ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X}=3,58$) göre daha yüksektir. Bu bulgu kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre mesleki gelişimi sürdürmeye yönelik öz yeterlik algılarının biraz daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 29. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Mezuniyet bölümü	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Gelişim	1. İngilizce öğretmenliği	171	3,82	0,71	Gruplar Arası	5,071	2	2,536	5,294	0,006	1-3 2-3
	2. İngilizce ile ilgili bölümler	41	3,90	0,68							
	3. İngilizce dışında bölümler	83	3,55	0,65	Gruplar İçi	139,864	292	0,479			
	Toplam	295	3,75	0,70	Toplam	144,936	294				

Levene= 0,895 p= 0,410

Çizelge 30'daki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkeni açısından farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-294)}=5,294$, $p>0,05$]. Scheffe testi, farklılaşmanın İngilizce Öğretmenliği Bölümü mezunları ($\bar{X}=3,82$) ile İngilizce dışındaki bölümlerden ($\bar{X}=3,55$) mezun olanlar; İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olanlar ($\bar{X}=3,90$) ile İngilizce dışındaki bölümlerden mezun olanlar ($\bar{X}=3,55$) arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre İngilizce Öğretmenliği Bölümüyle İngilizce ile ilgili

bölümlerden mezun olanların mesleki gelişim açısından İngilizce dışındaki bölümlerden mezun olanlara göre daha iyi oldukları söylenebilir.

Çizelge 30. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Gelişim	Lisans Mezunu	260	3,72		Gruplar Arası	2,162	2	1,081	2,211	0,111	-
	Lisansüstü öğrencisi	16	4,08								
	Lisansüstü mezunu	19	3,87		Gruplar İçi	142,773	292	0,489			
	Toplam	295	3,75		Toplam	144,936	294				
	Levene= 0,284		p= 0,753								

Çizelge 31’deki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(3-294)}=0,788$, $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre lisans mezunu, olan, lisansüstü öğrencisi olan ve lisansüstü mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya yönelik öz yeterlik algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algısına dair görüşlerinin nitel boyutuna ilişkin bulguları aşağıda verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgularını desteklemek amacıyla katılımcılardan direkt alıntılara yer verilmiştir. Direkt alıntılar verilirken öğretmenlerin eğitim, çalışma durumu; mezun olduğu programları vermek için bazı kısaltmalardan faydalanılmıştır. Eğitim durumunda: “lm”, lisans mezunu için; “yl”,

yüksek lisans eğitimi düzeyine sahip olan öğretmenler için kullanılmıştır. Çalıştığı kurum için “ilk”, ilkokul için; “ort”, ortaokul için ve “lis”, lise kurumu için kullanılmıştır. Mezun olduğu program türünde: “iö”, İngilizce Öğretmenliği; “ide”, İngiliz dili ve edebiyatı; trh., tarih; “tde”, Türk dili ve edebiyatı; “ilh”, ilahiyat ve “aö”. Almanca Öğretmenliği programları için kullanılmıştır.

4.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenlerinin, bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Çizelge 32’de özetlenmiştir.

Çizelge 31. İngilizce Öğretmenlerinin, Bir Dil Öğretmenin Etkili Olabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Özellikler	<i>f</i>	<i>f</i>
Kişisel özellikler	Gelişmiş sosyal beceriler	8	27
	Çevresel imkanlardan faydalanma becerisi	7	
	Yenilikçi olma	4	
	Ana dili etkili kullanabilme	2	
	Belirli bir seviyede görsel, işitsel ve kinestetik zekalara sahip olma	2	
	Yüksek öz güvene sahip olma	1	
	Hümanist bir anlayışa sahip olma	1	
	Hoşgörülü olma	1	
	Yaratıcı düşünebilme	1	
Mesleki özellikler	Alan bilgi ve becerilerine sahip olma	9	24
	Öğrenci seviyesini belirleyebilme	5	
	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olma	3	
	İngilizcenin kullanımını teşvik edici olma	3	
	Mesleki doyum elde edebilme	2	
	Pedagojik formasyon eğitimini almış olmak	1	
	Teknolojiye hakim olma	1	
Toplam			51

İngilizce öğretmenlerinin, bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki anlamsal kategoriye ayrılmıştır. Mesleki özellikler kategorisinde çalışmaya katılan

sekiz öğretmen bir dil öğretmeninin etkili olabilmesi için alan bilgi ve becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine yedi öğretmen bu öğretmenlerin çevresel imkanlardan faydalanma becerisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Dört öğretmen etkili bir dil öğretiminin gerçekleşmesi için bu öğretmenlerin yenilikçi olması gerektiğini, iki öğretmen ana dili etkili kullanabilme becerisine sahip olması gerektiğini, iki öğretmen belirli bir seviyede görsel, işitsel ve kinestetik zekalara sahip olmak gerektiğini, bir öğretmen yüksek öz güvene sahip olmak gerektiğini, bir öğretmen hümanist anlayışa sahip olmak gerektiğini bir öğretmen hoşgörülü olmak gerektiğini, bir öğretmen de yaratıcı düşünebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Hümanist, yenilikçi ve hoşgörülü olmalıdır.” (Ö-3, yl, lis, iö.)

“Neşeli, çok iyi bir oyuncu olması gerekiyor. Alanına hakim olması ve dili çok akıcı kullanması gerekir.” (Ö-19, lm, ort, İö.)

“İletişimde etkin olması gerekmektedir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını tespit edebilmeli.” (Ö-15, lm, ort, Trh.)

“İletişim becerisi iyi olmalı. Her öğretmende olduğu gibi çocukların ilgi ihtiyaçlarını iyi belirlemeli. Buna uygun öğretim programları yapmalı.” (Ö-17, lm, ort, tde.)

Dil bir iletişim aracı olduğundan ve bir iletişim bağlamı (konuşma, dinleme) içerisinde öğretilmesi gerektiğinden öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir özellik olarak sosyal becerilerinin gelişmiş, oyuncu bir kişiliğe sahip olması gerektiğidir. Sadece Türkiye’de değil küçük bir ilde bile bulunan farklı ilçelerde, farklı mahallerdeki okulların sosyal ve ekonomik düzeyleri, sahip olduğu fiziksel imkanları aynı olmadığından iyi bir dil öğretmeni bu farklı eğitim çevrelerinin koşullarına uyum sağlayabilmeli ve bu dezavantajlı koşulları avantajlı koşullara dönüştürebilmeli. Aksi halde dil öğretimi ve öğreniminin gerçekleşmesi beklenemez.

Mesleki özellikler kategorisinde dokuz öğretmen, bir dil öğretmeninin etkili olabilmesi için alan bilgi ve becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Beş öğretmen öğrenci seviyesini belirleyebilmesi gerektiğini, üç öğretmen öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması gerektiğini, üç öğretmen İngilizcenin kullanımını teşvik edici olması gerektiğini, iki öğretmen mesleki doyum elde edebildiğini, bir öğretmen pedagojik formasyon eğitimini almış olması gerektiğini ve bir öğretmen de teknolojiye

hakim olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Mesleki alan eğitimine hakim olması ve pedagojik formasyon bilgilerine sahip olmasıdır.” (Ö-11, yl, ort, İlh.)

“Başta öğrenci seviyesine uygun program belirlemeli, materyallerle desteklemeli bu programı, ihtiyaçları ve öğrenme seviyelerini tespit edip ona göre davranmalı ve iletişim becerisi güçlü olmalı.” (Ö-14, yl, ort, tde.)

İyi bir dil öğretmeninde bulunması gereken en önemli özellik alanın bilgi ve becerilerine sahip olmaktır. Bu bilgi ve becerilere hakim olmadan yapılan eğitimin ne kadar sağlıklı bir eğitim olduğu her zaman tartışmaya açıktır. Dil eğitimi alanında yetkin olmayan bir öğretmenin yaptığı maddi tahribat sonradan telafi edilme imkanına sahip olsa bile, manevi tahribatın özellikle öğrencilerin duyuşsal alanına etki eden tahribatın telafi imkanı zor ve zaman alıcı olur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Teknoloji kullanımını derse iyi yansıtabilmeli. Böylelikle çağdaş metot ve teknikleri derslere ilişkilendirmelidir.” (Ö-20, yl, ort, iö.)

“Ana dil ve yabancı dile hakim olması ve her ikisini de aktif olarak kullanabilmesi gerekmektedir.” (Ö-21, lm, ort, iö.)

“Öğreteceği dili yaşam haline getirmelidir.” (Ö-23, lm, ort, iö.)

İyi bir yabancı dil öğretmenin yaşadığı çağın sunduğu imkan ve kolaylıkları yakalayabilmesi, eğitim öğretimini bu şekilde planlaması beklenmektedir. Özellikle konsantrasyon süresi düşük olan daha küçük yaştaki öğrenciler için onların dikkatini çekecek ve canlı tutacak materyaller kullanılmalıdır.

4.2.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşleri Çizelge 33’te özetlenmiştir.

Çizelge 32. İngilizce Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmede İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f	f
Amacına göre değerlendirme	İngilizcenin kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme	17	25
	Bıçimlendirici (formative) değerlendirme	8	
Alternatif değerlendirme	Ders içi etkinliklere katılıma bağlı ölçme ve değerlendirme	2	6
	Materyal kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme yapma	2	
	Oyun ve yarışma gibi etkinliklerle ölçme ve değerlendirmenin yapılması	1	
	Farklı ölçme araçları kullanarak ölçme yapma	1	
Geleneksel değerlendirme	Test tekniği	4	5
	Açık uçlu sorular sorarak ölçme ve değerlendirme yapma	1	
Ölçüte göre değerlendirme	Bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmak	3	3
Toplam			39

İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşleri, amacına göre değerlendirme; alternatif değerlendirme; geleneksel değerlendirme ve ölçüte göre değerlendirme olmak üzere dört anlamsal kategoriye ayrılmıştır. Amacına göre değerlendirme kategorisinde 17 öğretmen İngilizcenin kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Sekiz öğretmen bıçimlendirici (formative) değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Süreç odaklı ve her dört beceriyi de kapsayan ölçme tekniklerini kullanırım.” (Ö-1, yl, ort, iö.)

“Sözelde konuşma, anlama, telaffuz etme düzeylerine dikkat ederim. Yazın alanında dil bilgisi, kelime bilgisi kriterlerini gözetirim.” (Ö-4, lm, lis, ide.)

“Öğrendiklerini benimseyip günlük hayatında kullanabiliyor mu diye bakarım, iletişim oluşturmada konusunda teşvik ederim.” (Ö-14, yl, ort, tde.)

“Öğrencinin öğrendiğini hayatta kullanabilmesi ve iletişim kurabilmesi için çaba sarfedilmelidir ve izleme ve değerlendirme de buna göre yapılmalıdır.” (Ö-17, lm, ort, tde.)

“Öğrencilerin dili kullanıp kullanmadıklarına bakarım, istediğim hedefe ulaşamadığımda tekrar geriye dönüş yaparım.” (Ö-23, lm, ort, iö.)

“Dönem boyunca süreç izlemesi yaparım. Çabanın önemi büyüktür.” (Ö-24, lm, lis, iö.)

“Dil gelişimi bir süreçtir. Bütün becerileri edindirmek zaman alır. Ne kadar çok somutlaştırırsak o kadar verim alırız.” (Ö-25, lm, ort, iö.)

“Dinleme,anlama ve konuşma becerilerini izleyerek.” (Ö-28, lm, ilk, aö.)

Dil becerilerinin tümüyle edinmesi geniş soluklu bir süreçtir. Öğrencilere belirli bir süre dil eğitimi verildikten sonra kısa bir süre içinde hedef davranışları kusursuz bir şekilde yerine getirilmesi beklenilemez. Bu öğrenciler hedef davranışları eksiksiz ve hatasız yerine getirmeden önce birtakım hatalar yaparlar ki dil öğrenim sürecinde bu hataların yapılması kaçınılmazdır. Bu hatalar alanyazınında gelişimsel hatalar olarak kabul görmektedir. Öğretmenlerin de birçoğu bu gelişimsel hataları göz önünde bulundurarak süreçsel olarak adlandırdıkları biçimlendirici değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bu değerlendirme türünde eğitim süreci devam ederken ölçme ve değerlendirme işlemleri de yapılır. Böylece süreç içerisinde öğrencilerin eksik ya da hatalı öğrenmeleri tespit edilip giderilir.

Alternatif değerlendirme kategorisinde iki öğretmen ders içi etkinliklere katılıma bağlı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. İki öğretmen materyal kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme yaptığını, bir öğretmen oyun ve yarışma gibi etkinliklerle ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise farklı ölçme araçları kullanarak ölçme yaptığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Müfredatta uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra, öğrencilerin ekranlarıyla diyalog üretilip üretilmediğine bakarım.” (Ö-3, yl, lis, iö.)

Öğretmenler müfredatta yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra kendi belirledikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu teknikleri öğrencilerinin bireysel farklılıklarından dolayı geliştirdiği varsayılırsa dil eğitiminin kalitesi açısından yerinde bir uygulama olduğu söylenebilir.

Geleneksel değerlendirme kategorisinde dört öğretmen test tekniğini kullandığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise açık uçlu sorular sorarak ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Ölçüte göre değerlendirme kategorisinde üç öğretmen,

bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Genellikle sınavlara öğrenci hazırladığımız için öğrencilerin dil gelişimini sadece test olarak izliyoruz.” (Ö-21, İm, ort, iö.)

“Çoğunlukla kendilerini, sözlü ifadelerini takip ederim. Konuşmalarındaki gelişimin ilerlemelerinde iyi bir ölçüt olduğunu düşünürüm.” (Ö- 27, İm, lis, ide.)

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin dil gelişim sürecini yazılı sınavlar, deneme sınavları ve LGS (Liseye geçiş sınavı) gibi sınavların baskısından dolayı yalnızca kağıt üzerinden ölçmek ve değerlendirmekle sınırlı tutarlar. Kağıt üzerinden yapılan ölçme ve değerlendirmelerle öğrencilerin yalnızca okuma, dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma gibi beceri ve alt becerileri ölçme ve değerlendirme işlemlerine tabi tutulur. Bir kısım öğretmen ise ölçme ve değerlendirme tekniklerini test veya sınavlarla sınırlamayıp her dört beceriyi de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularlar.

4.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenlerinin, etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için meslektaşları, okul, aile ve toplumla iş birliği kurmaya ve bu yönde izledikleri yollara ilişkin görüşleri Çizelge 34’de özetlenmiştir.

Çizelge 33. İngilizce Öğretmenlerinin, Etkili Dil Öğrenimini Sağlayabilmek İçin Meslektaşları, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Kurmaya ve Bu Yönde İzledikleri Yollara İlişkin Görüşleri

Durum ve yollar	Öğretmen görüşleri	f	f
İş birliğini gerektiren durumlar	Motivasyon ve başarı çalışmalarında	12	30
	Sorunsal durumlar	5	
	Öğrenci başarısızlığı	5	
	Yeni bir yöntem ve tekniğin uygulanmasında	2	
	İyi örneklerin paylaşılmasında	2	
	Yeni bir teknolojinin kullanımında	2	
	Dilde farkındalık oluşturmak amaçlandığında	1	
	Öğrencinin derse karşı ilgisizliğinde	1	
İş birliği için izlenen yollar	Öğrenci veli ve aileleriyle görüşme	12	36
	Okul idaresiyle görüşme	5	
	Meslektaşlarla fikir alışverişi yapma	4	
	Okul rehberlik servisiyle görüşme	2	
	Öğrencilerle bireysel görüşme	2	
	Zümrelerle fikir alışverişi yapma	2	
	Sosyal medyadaki ELT gruplarıyla fikir alışverişi yapma	1	
	Öğrenci ev ziyaretinde bulunma	1	
	Doğaçlama bir yol izleme	1	
	Yasal prosedürü takip etme	1	
	Duruma uygun strateji belirleme	1	
	Konuyla ilgili projeler yapma	1	
	Önceden verilmiş tavsiyelere uyma	1	
Toplam			66

Araştırmaya katılan 12 öğretmen motivasyonu çalışmalarında ve başarıyı arttırılması amaçlanan durumlarda iş birliğine gittiklerini ifade etmişlerdir. beş öğretmen sorunsal durumlarda iş birliğine gittiklerini ifade etmişlerdir. Yine beş öğretmen öğrenci başarısızlığının olduğu durumlarda iş birliğine gittiklerini ifade etmişlerdir. iki öğretmen yeni bir yöntem ve tekniğin uygulanmasında iş birliğine gittiklerini ifade etmişlerdir. iki öğretmen iyi örneklerin paylaşılmasında, bir öğretmen yabancı dil öğreniminde farkındalık oluşturmak istediklerinde, bir öğretmen ise öğrencinin derse karşı ilgisiz olduğu durumlarda iş birliğine gittiklerini ifade etmişlerdir. 12 öğretmen etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için öğrenci velisi ve aileleriyle görüşme

düzenlediklerini ifade etmişlerdir. beş öğretmen okul idaresiyle görüştiklerini, dört öğretmen de meslektaşlarıyla fikir alışverişi yaptıklarını ifade etmişlerdir. iki öğretmen okul rehberlik servisiyle görüştüğünü, iki öğretmen öğrencilerle bireysel görüştüğünü ve iki öğretmen de zümreleriyle fikir alışverişi yaptığını ifade etmiştir.

“Yeni bir yöntem ve tekniğin uygulanması durumunda, öğrencilerin başarısız ve derse karşı ilgisiz olduğu durumlarda ve motivasyon çalışmalarında iş birliğine başvururum. Zümrelerim, veliler ve okul idaresiyle görüşmeler düzenlerim. Sosyal medyada ELT gruplarıyla paylaşıyorum.” (Ö-1, yl, ort, iö.)

“Yeni eğitim öğretim teknikleri ışığında günün gelişen ve değişen konularına uyum sağlamalarını beklerim.” (Ö-22, lm, ort, iö.)

Öğretimdeki temel hedef kısa vadede öğrencilerin dersin kazanımlarını edinmesi olduğundan birçok öğretmen öğrencilerinin derse karşı motivasyonunu arttırmak ve öğrenci başarısını arttırmak için çevreleriyle iş birliğine gitmektedir. Eğitim öğretim süreci içinde öğrenci başarısızlığı ya da farklı herhangi bir sorunla karşılaşan öğretmenler de bu sorunlara çözüm üretmek için iş birliğine gitmektedirler. İşbirliğini gerektiren bir diğer önemli mesele de yeni bir öğretim yöntem veya tekniğinin kullanılmasıdır. İngilizce öğretmenleri kullandıkları bu yöntem ve tekniklerin çıktıları hakkında fikir alışverişinde bulunur ve tartışırlar.

Bir öğretmen sosyal medyadaki ELT gruplarıyla fikir alışverişi yaptığını, bir öğretmen öğrencilere ev ziyaretinde bulunduğunu, bir öğretmen doğaçlama bir yol izlediğini, bir öğretmen yasal prosedürü takip ettiğini, bir öğretmen o duruma uygun herhangi bir strateji belirlediğini, bir öğretmen sorun durumuyla ilgili projeler ürettiğini, bir öğretmen ise o konuyla ilgili önceden verilmiş tavsiyelere uyduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Genellikle sorun olursa iş birliğine giderim. Veli görüşmesine başvururum.” (Ö-10, lm, ort, aö.)

“Öğrencilerimin gelişimine katkı sağlayacak her konuda iş birliği yaparım. Öğrencimde bir sorun gözlemlersem önce aile sonra okul rehberlik servisi ve idareyle görüşürüm.” (Ö-14, yl, ort, tde.)

Öğretmenler sınıf ortamında başarısızlık ya da farklı bir sorun olması durumunda sorunun kaynağına bağlı olarak farklı çevrelerle iş birliğinde bulunurlar. Sorunun

kaynağını eğer sınıf ortamında gözlemleyemiyorlarsa ya da aile ile iş birliği gerektiren çalışmalarda onlarla görüşmeler düzenlerler. Zümrelerinin, okul idaresinin, rehberlik servisinin yardımları ve katkılarının gerektiği durumlarda ise onlarla görüşürler.

4.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde göz önünde bulundurdıkları ölçütleri ve bunlara ilişkin görüşleri Çizelge 35’de özetlenmiştir.

Çizelge 34. İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamları Oluşturma, Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçiminde Göz Önünde Bulundurdıkları Ölçütleri ve Bunlara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f	f
Materyal özelliklerine ilişkin ölçütler	Konuyu somutlaştırma ve birçok duyuya hitap etmesi	9	22
	Dikkat çekici materyaller kullanma	4	
	Kullanışlı ve ekonomik olması	4	
	Sosyo-ekonomik durum	1	
	Geri dönüt alınabilmesi	1	
	Çeşitlilik	1	
	Güncellik	1	
	Sınavlara yönelik materyaller	1	
	Öğrenci seviyesine uygun olması	16	18
Öğrenci özelliklerine ilişkin ölçütler	Bütün öğrenci ve zeka türlerine hitap etmesi	2	
Öğrenme ortamı özelliklerine ilişkin ölçütler	Teknolojik araç ve gereçler	7	10
	Sınıf mevcudu	3	
Toplam		50	

İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde göz önünde bulundurdıkları ölçütleri ve bunlara ilişkin görüşleri, materyal özelliklerine ilişkin ölçütler; öğrenci özelliklerine ilişkin ölçütler ve öğrenme ortamı özelliklerine ilişkin ölçütler olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Materyal özelliklerine ilişkin ölçütler kategorisinde dokuz öğretmen kullandıkları materyallerin

konuyu somutlaştırma ve birçok duyuya hitap etmesi özelliğine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen dikkat çekici materyaller kullandıklarını, dört öğretmen ise kullanışlı ve ekonomik materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Materyal özelliklerine ilişkin ölçütler kategorisinde bir öğretmen materyal seçimi ve uygun eğitim ortamları oluşturmada sosyo-ekonomik şartları göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen kullandığı materyalden geri dönüt alabilmeyi bir başka deyişle öğrenciyi değerlendirme imkanı sunmasını beklemektedir. Bir öğretmen kullandığı materyalde çeşitliliği göz önünde bulundurduğunu, bir öğretmen güncelliğe önem verdiğini, bir öğretmen de sınavlara yönelik materyaller kullandığını ifade etmiştir.

“Öncelikle öğrenci düzeyini baz alarak konuya uygun, karmaşık olmayan ama dikkat çeken ortam, materyal ve yöntemi bulup hazırlarım. Meslektaşlarımla da fikir alışverişinde bulunurum.” (Ö-14, yl, ort, tde.)

“Bütün öğrencilere hitap etmesi, zeka türlerini kapsaması, öğrenci seviyelerine uygun olması, konuyu somutlaştırması kriterlerimdir.” (Ö-25, lm, ort, iö.)

Öğrenci özelliklerine ilişkin ölçütler kategorisinde 16 öğretmen uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğrenci seviyesine uygun olması kriterini göz önünde bulundurdıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise bütün öğrenci ve zeka türlerine hitap etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları genellikle ilk ölçütümdür. Daha sonra içinde bulunduğumuz teknolojik çağ kriterimdir. Öğrenciler için aktif öğrenme, kendisinin yaparak öğrenmesi de oldukça dikkat ettiğim bir kriterdir.” (Ö-2, lm, ort, iö.)

“Sınıf ortamı, teknolojik yapı, kişi sayısı, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, çocuk gelişim seviyesi kriterlerimdir.” (Ö-8, yl, ilk, ide.)

“Materyal seçiminde öğrenecek grubun yaş, ilgi ve ihtiyacına uygun eğlenceli ve öğretici olmasına dikkat ederim. Yöntem olarak da öğrenciyi sürece aktif katarım ki öğrendikleri kalıcı olsun.” (Ö-17, lm, ort, tde.)

“Öğrenci seviyesi ve müfredatı göz önünde bulundururum.” (Ö-18, lm, ort, iö.)

“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, yaş grupları ve sahip olduğum imkanlar önemlidir.” (Ö-19, lm, ort, iö.)

Materyal kullanımı, yöntem seçimi ve eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğrenci hazırbulunuşluğuna uygunluk birçok öğretmen tarafından öncelikli kriter olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin teknolojiye olan ilgisi ve teknolojinin eğitim dünyasına sağladığı faydalar da öğretmenler için eğitimde teknoloji kullanımını teşvik ettirmiştir.

Öğrenme ortamı özelliklerine ilişkin ölçütler kategorisinde yedi öğretmen teknolojik araç ve gereçlerin kullanımına önem verdiklerini, üç öğretmen ise sınıfın mevcudunu göz önünde bulundurdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Okullun fiziki koşulları, müfredat, sınıfın ilgi ve alakası, konuya uygunluk kriterlerimdir.” (Ö-3, yl, lis, iö.)

“Yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış materyallerin kullanımına dikkat ederim.” (Ö-20, yl, ort, iö.)

“Öğrencilerin ilgilerine göre ve ilgilerini çekebilecek olan materyalleri imkanlar doğrultusunda tercih ederim.” (Ö-21, lm, ort, iö.)

“Genellikle sınavlara yönelik materyal kullanıyorum. Sınıfın ve öğrencilerin durumuna göre değişiyor.” (Ö-23, lm, ort, iö.)

Birçok yöntem ve materyalin İngilizce öğretmenleri tarafından kullanımı öğrenciler için faydalı olacaksa da okul ve sınıfın sahip olduğu fiziki imkanlar bu materyallerin kullanımı önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Yine bir kısım İngilizce öğretmeni sınav odaklı çalıştığı için kullandıkları öğretim yöntemleri ve eğitsel materyalleri sınırlı kalmaktadır.

4.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerini devam ettirmek için katıldıkları ve/veya yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri Çizelge 36’da özetlenmiştir.

Çizelge 35. İngilizce Öğretmenlerinin, Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmek İçin Katıldıkları ve/veya Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f	f
Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar	Güncel ve alandaki gelişmeleri takip etme	6	30
	Mesleki kitap, dergi ve makale takip etme	6	
	Zümrelerle fikir alışverişi yapma	5	
	İngilizce kitap okuma, yabancı medyayı takip etme	4	
	Ders için materyal ve kaynak üretme	3	
	Akademik çalışmalar yapma	2	
	Sosyal medya ve internet kaynaklarını takip etme	2	
	Teknolojik gelişmelerin takibi	2	
Öğretmenlerin katıldıkları çalışmalar	Kurs, seminer, konferanslara ve çevrimiçi seminerlere katılma	17	25
	Hizmet içi eğitimler alma	6	
	Erasmus+ projesi ve yurt dışı gezilerine katılım	2	
Toplam			55

İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerini devam ettirmek için katıldıkları ve/veya yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar ve öğretmenlerin katıldıkları çalışmalar olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar kategorisinde altı öğretmen alandaki güncel gelişmeleri takip ettiğini söylemiştir. Yine altı öğretmen mesleki kitap, dergi ve makaleleri takip ettiğini söylemiştir. Beş öğretmen zümreleriyle fikir alışverişi yaptığını, dört öğretmen İngilizce kitap okuduğunu ve yabancı medyayı takip ettiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen dersleri için çeşitli materyaller ve kaynaklar ürettiğini ifade etmiştir. İki öğretmen akademik çalışmalar yaptığını, iki öğretmen sosyal medya ve internet kaynaklarını takip ettiğini ve iki öğretmen de teknolojik gelişmeleri takip ettiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Yayınlanan hakemli dergilerdeki makaleler, branş arkadaşlarımız ile yaptığımız çalışmaları takip etmek çoğunluğumdur. Sık sık ELT departmanlarının yayınladığı dergileri çevrimiçi takip ederim.” (Ö-2, lm, ort, iö.)

“Hizmetiçi etkinliklere katılır, mesleki kitap ve dergileri okur ve güncel olayları takip ederim.” (Ö-7, yl, ort, iö.)

“Sosyal medya ve internet üzerinden farklı ülkeler ve uygulamaları, ülkemizdeki uygulama örnekleri ve materyal paylaşımlarını takip ederim. Dinleme (listening) becerimin artması için İngilizce film ve dizi takip ederim. Yabancı eğitim sitelerini takip ederim.” (Ö-8, yl, ilk, ide.)

“Sosyal medyadan meslektaşlarımla haberleşir, gelişmeleri takip ederim. Ulusal ve uluslararası webinarlara mümkün olduğunca katılmaya çalışırım.” (Ö-21, lm, ort, iö.)

“Makaleleri takip ederim, seminerlere katılırım, güncel haber kanallarını takip ederim ve teknolojinin nimetlerinden yararlanırım.” (Ö-25, lm, ort, iö.)

Öğretmenlerin katıldıkları çalışmalar kategorisinde 17 öğretmen kurs, seminer, konferans ve çevrimiçi seminerlere katıldığını ifade etmiştir. Altı öğretmen hizmet içi eğitimler aldığını, iki öğretmen de Erasmus+ projelerine ve yurt dışı gezilerine katıldıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“İnternette alanımla ilgili ve eğitimle ilgili gelişmeleri takip ederim. Çevrimiçi ücretsiz seminer olursa katılırım.” (Ö-3, yl, lis, iö.)

“Yabancı görsel ve işitsel basını takip ederim. Branşımdaki yabancı öğretmenlerle iletişimim vardır. Erasmus+ projelerine sürekli katılırım.” (Ö-4, lm, lis, ide.)

“Bireysel gelişim kursları veya akademik kurs, seminer toplantılarına katılırım. Hizmetiçi eğitimlere ağırlık verilmesini isterim. Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK) toplantılarının daha fazla gerçekçi olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö-14, yl, ort, tde.)

“Seminerlere katılırım ya da hizmetiçi eğitimler varsa müsait olunca onlara katılıyorum.” (Ö-23, lm, ort, iö.)

“Seminer, konferans gibi çalışmalara katılırım, makale okurum yararlı bulduklarımı uygulayım.” (Ö-24, lm, lis, iö.)

İngilizce öğretmenleri mesleki gelişimlerini devam ettirmek için aynı okulda çalıştıkları zümreleri ya da sosyal ağlar yardımıyla hiç tanımadıkları diğer İngilizce öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunurlar. Hem pratik olması hem de maliyetinin düşük olması bu duruma sebebiyet vermektedir. Öğretmenlerin zümreleriyle fikir

alışverişinde bulunmasının bir diğer sebebi de aynı öğrenme ortamlarında aynı imkan ve şartlara sahip olmalarıdır.

4.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüşleri Çizelge 37 ve Çizelge 38’da özetlenmiştir.

Çizelge 36. İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Öğretimi Açısından Sahip Oldukları Güçlü Yönleri Hakkında Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	<i>f</i>	<i>f</i>
Kişisel açıdan güçlü yönler	Yenilikçi ve aktif olma	7	19
	Etkili iletişim, güleryüzlülük ve oyunculuk yeteneği	7	
	İngilizce öğretmeyi sevmek	3	
	Sabırlı ve yardımsever olma	2	
Mesleki açıdan güçlü yönler	Mesleki yeterliklere iyi derecede sahip olmak	8	19
	Alan bilgisine hakim olma	4	
	Öğrencinin akademik seviyesine inebilme	3	
	Yapılandırmacı eğitim anlayışına hakim olma	1	
	Mesleki gelişim farkındalığı	1	
	Öğrenciyi motive etmede başarılı olmak	1	
	Öğrencilerle yeteri kadar ilgilenebilmek	1	
Toplam			38

İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları güçlü yönleri hakkında görüşleri, kişisel açıdan güçlü yönler ve mesleki açıdan güçlü yönler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Kişisel açıdan güçlü yönler kategorisinde yedi öğretmen yenilikçi ve aktif olduklarını, yedi öğretmen etkili iletişim becerilerine sahip olduğunu, güleryüzlü olduğunu, ve oyunculuk yeteneği olduğunu ifade etmiştir. Üç öğretmen İngilizce öğretmeyi sevdiğini, iki öğretmen de sabırlı ve yardımsever olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 37. İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Öğretimi Açısından Sahip Oldukları Zayıf Yönleri Hakkında Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f	f
Mesleki açıdan zayıf yönler	Pratik yapmak için imkanların kısıtlı olması	6	20
	Akıcı konuşma ve telaffuzda gerileme	4	
	Sınıf yönetiminde zorlanma	3	
	Öğrencilere ders anlamında fazla yüklenmek	2	
	İngilizce yayın okumada zorlanma	1	
	İngilizce öğretmenliği mezunu olmamak	1	
	Konuşma ve dinleme becerilerine gerekli zamanı ayıramama	1	
	Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada zayıflık	1	
	Ölçme ve değerlendirme alanında zayıflık	1	
Kişisel açıdan zayıf yönler	Aşırı iyimser ve heyecanlı olma	4	6
	Aceleci olmak	1	
	Gönüllü etkinliklere katılımda isteksizlik	1	
Toplam			26

İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları zayıf yönleri hakkında görüşleri, mesleki açıdan zayıf yönler ve kişisel açıdan zayıf yönler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Mesleki açıdan zayıf yönler kategorisinde altı öğretmen İngilizce pratik yapmak için imkanlarının kısıtlı olduğunu ifade etmiştir. Dört öğretmen akıcı konuşma ve telaffuzda gerilediğini ifade etmiştir. Üç öğretmen sınıf yönetiminde zorlandığını, iki öğretmen ders, ödev olarak öğrencilerine fazla görev ve sorumluluk verdiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen İngilizce yayın okumada zorlandığını, bir öğretmen İngilizce Öğretmenliği mezunu olmadığını ve bu durumun kendisi için dezavantajlı bir durum olduğunu, bir öğretmen öğrenme ortamlarında konuşma ve dinleme becerilerine gerekli zamanı ayıramadığını ifade etmiştir. Bir öğretmen öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada güçlükler yaşadığını, bir öğretmen ise ölçme ve değerlendirme alanında zayıf olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Güçlü yönüm, sınıf yönetimi; öğretimi programlama ve eğitim ortamlarını düzenlemede başarılı olmam ve öğrenciyi motive etmede iyi olmamdır. Zayıf yönüm ise, kalabalık sınıflarda konuşma (speaking) aktiviteleri için yeteri kadar zaman yaratamamaktır. Ayrıca sınıflarda yazılı sınavlara yönelik

çalıştığımız için öğrencileri konuşma ve dinleme (listening & speaking) becerilerinde iyi yetiştiremiyoruz. İngilizce öğretmeni olarak pratik yapma alanlarım kısıtlı olduğu için akıcı konuşmada geriliyorum.” (Ö-1, yl, ort, iö.)

Diğer dersler için normal sayılabilecek bir sınıf mevcudu söz konusu dil öğretimi olduğunda kalabalık sayılabilmektedir. Dil edinimi için uygulama bir elzemdir. Söz gelimi haftada üç saat İngilizce dersi alan 38 kişilik mevcudu olan bir sınıfta, yoklama, sınıf defterinin doldurulması, sınıf düzeninin sağlanması, ödev kontrolü, önceki dersin özet geçilmesi, konuya giriş yapılması gibi zaman alıcı işlerden sonra her öğrenciye uygulama yapabilmesi için bir dakikadan çok daha az bir süre düşmektedir. Bu bir dakikadan daha az sürede her becerinin uygulaması için her derste öğrenci başına 15 saniyeden daha az bir süre düşmektedir. Bu öğrenci uygulamalarına öğretmenlerin değerlendirme ve düzeltme gibi geri dönüt vermeleri de hesaba katıldığında bu süre daha da azalmaktadır. Bu durum her öğrencinin haftada bir dakikadan daha az uygulama süresine sahip olduğunu gösteriyor. Öğrenci ve öğretmenin sahip olduğu farklı özelliklerinden dolayı bu kısıtlı uygulama süresinin öğrenciler arasında dağılımı çoğu zaman eşit olamamaktadır. Birçok öğretmen müfredatta geri kalmamayı amaçlayarak başarı seviyesi düşük olan öğrencileri göz ardı ederek ders etkinliklerini sürekli başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerle devam ettirmektedir.

“Güçlü yönlerim aynı zamanda zayıf yönlerim de oluyor. Hümanist, anlayışlı, iletişime açık, sıcak, hoşgörülü, sevgi dolu, yenilikçi, yardımsever, sabırlıyım. Okul idaresi maalesef bu iyi yönlerimi zayıfa dönüştürebiliyor.” (Ö-3, yl, lis, iö.)

Öğretmenlerin iyi niyetlerinin ve fedakarlıklarının öğrenci, idare, veli ve dahası kendi meslektaşları tarafından suistimal edildiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin iletişimlerinde açık, net olmamaları ve eğitimde tüm paydaşların sorumluluklarının bilincinde olmaması da bu durumu doğurabilmektedir.

“Mesleki yeterliliğe sahip, alan bilgisine hakimim. Öğrencinin seviyesine inip bilgiyi aktarabilmede iyiyim. Zayıf yönüm olarak yeterli mesleki çalışma ortamının olmaması ister istemez dilde körelmeye neden olabiliyor. Bu amaçla MEB’in dil öğretmenlerine yönelik Avrupa’ya gönderme çalışmaları olmalıdır.” (Ö-6, lm, lis, iö.)

“Okuma ve yazma (reading & writing) becerilerinde çok başarılıyım. Öğrencilerle iletişimim kuvvetlidir. Dersi akıcı işleyebilirim. Konuşma (speaking) becerisi diğer iki beceri kadar etkin olamayabiliyor. Öğrencinin bu konudaki isteksizliği bizi de etkiliyor.” (Ö-7, yl, ort, iö.)

İngilizce öğretmenleri okuma, yazma, dinleme gibi becerilerde kendi başlarına kendilerini geliştirebilirler. Dil öğretim yöntemleri veya eğitimde yeni yaklaşımlar gibi mesleki bilgi ve becerileri çevrimiçi seminerler, hizmet içi kurslardan ya da makalelerden edinebilirler. Fakat konuşma becerisinde ilerlemeleri ve dahası gerilememeleri için belirli bir çevreye ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle küçük okullar ve çok gelişmemiş bölgelerde çalışan öğretmenler bu durumdan daha fazla mağdur olmaktadır. Bu öğretmenler için hizmet içi çalışmalar yapılmadığı takdirde yalnızca kendi kişisel gayretleriyle yetinmek durumunda kalırlar.

“Güçlü yönlerim: çocukların seviyesine inebilmek, eğlendirerek öğretmek, kelime bilgisi (vocabulary) ve telaffuz (pronunciation), yeniliklere açık olmaktır. Zayıf yönüm ise akıcı konuşma becerimin olmamasıdır.” (Ö-8, yl, ilk, ide.)

“Pratik yapma imkanlarının olmayışı eksik yanımdır. Dil bilgisi konusunda iyiyimdir.” (Ö-10, lm, ort, aö.)

“Öğrencilerle diyalogumun iyi olduğunu düşünüyorum. Bazen derste öğrenciyi derse katma konusunda başarısız olduğumu düşünüyorum.” (Ö-13, lm, lis, trh.)

“Yapılandırmacı anlayışı ve teknoloji kullanımını sınıf ortamına iyi yansıtır, göreve dayalı öğrenim (task-based) ve drama gibi tekniklerle edinim (acquisition) kavramını dil öğrenme sürecinde temele alırım. Zayıf yönüm, başarının düşük olduğu gruplarda bu süreci yönetme konusunda sıkıntı yaşayabilirim. (Ö-20, yl, ort, iö.)

“Sınıf dili (classroom language) kullanımında eksikliklerim var, bunun en önemli gerekçesi de sınava öğrenci hazırlamak.” (Ö-21, lm, ort, iö.)

“Yenilikleri takip edebilme, günün ve mesleğimin değişen koşullarına uyum sağlayabilme.” (Ö-22, lm, ort, iö.)

Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini ilke edinen birçok öğretmen derslerinde oyun yoluyla kelime öğretme etkileşimli tahta uygulamalarını aktif olarak kullanmayı tercih

etmektedir. Ders kitaplarının içeriğine fazladan müzik ve görsel de ekleyerek etkileşimli tahtadan sunum olarak yansıtılması öğrencilerin dikkatini daha fazla çekmektedir.

Özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencileri öğretmenlerinden duydukları herşeyi ana dilinde ifade edilmiş olmasına ve doğru anlamalarına rağmen bir daha sorarak tasvip etmek istemektedirler. Böylece ğretmenlerine onları dinlediklerini de göstermek istemektedirler. Sınıf dili İngilizce olduğunda bunlara gerçekten anlamayanlar da dahil olmakta ve öğretmenler açıklama için fazladan zaman harcamak zorunda kalıyorlar. Bir kısım ğretmen ise ders etkinliklerinin yanlış veya eksik anlaşılmaya yer vermeyecek şekilde bütün öğrenciler tarafından tam, eksiksiz ve zamanında yapılmasını istediklerinden sınıf içinde yeri gelmedikçe ana dili kullanmayı tercih etmektedirler.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç, tartışma ve öneriler kısmında, bulgulara dayalı sonuçlara ve sonuçların alanda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarla karşılaştırılmasından oluşan tartışma bölümüne yer verilmektedir. Ayrıca bu bölümde, araştırmanın sonuçları dikkate alınarak sonraki çalışmalara ve araştırmacılara yön verecek çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sonuç bölümünde, hem nicel hem de nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında ortaya konmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgulara bakıldığında *cinsiyet* değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem kadın hem de erkek İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algılarının “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya* ilişkin öz yeterlik algıları *cinsiyet* değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Hem kadın hem de erkek İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya* ilişkin öz yeterlik algılarının “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek olduğu belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algıları *cinsiyet* değişkeni açısından kadın ve erkek

öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Hem kadın hem de erkek İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algılarının “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin *İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama* alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *cinsiyet* değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu alt boyutta anlamlı farklılık *cinsiyet* değişkenine göre erkek öğretmenler lehinedir. Hem kadın hem de erkek İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyindedir. Bu durum anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *mesleki kıdem* değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem gruplarında bulunan İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek olarak belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *mesleki kıdem* değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri gruplarının; okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek olarak belirlenmiştir. 11-15 yıl grubunun okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyindedir.

İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *mesleki kıdem* değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin *İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *mesleki kıdem* değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem gruplarında bulunan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyinde olarak belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algıları *görev yapılan okul türü* değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve

değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin* öz yeterlik algıları *görev yapılan okul türü* değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İlkokul ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin; dil gelişimini meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin; dil gelişimini meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları ise “*uygun*” düzeyinde olarak belirlenmiştir. Bu durum anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algıları *görev yapılan okul türü* değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *mesleki gelişimi sağlamaya* ilişkin öz yeterlik algıları *görev yapılan okul türü* değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyindedir.

İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *çalışma durumu* değişkeni açısından bir farklılaşma oluşturmamıştır. Kadrolu ve ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *çalışma durumu* değişkeni açısından bir farklılaşma oluşturmamıştır. Kadrolu ve ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin; meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular *çalışma durumu* değişkeni açısından bir farklılaşma oluşturmamıştır. Kadrolu ve ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama* alt boyutuna ilişkin

nicel bulgular kadrolu *çalışma durumu* değişkeni açısından farklılık oluşturmuştur. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda çalışma durumu değişkenine göre kadrolu çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksektir. Kadrolu ve ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyinde olarak belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algılarının *mezun olunan bölüm* değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan, İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan ve İngilizce dışında bölümlerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya* ilişkin öz yeterlik algılarının *mezun olunan bölüm* değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan, İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan ve İngilizce dışında bölümlerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algılarının *mezun olunan bölüm* değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan, İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan ve İngilizce dışında bölümlerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna* ilişkin öz yeterlik algılarının *mezun olunan bölüm* değişkeni açısından farklılaşmıştır. İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda mezun olunan bölüm değişkenine göre İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ile İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının İngilizce dışı bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha iyidir. İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan, İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan ve İngilizce dışında bölümlerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi

alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyinde olarak belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin *dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye* ilişkin öz yeterlik algıları *eğitim durumu* değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Lisans mezunu olan, lisansüstü öğrencisi olan ve lisansüstü mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya* ilişkin öz yeterlik algıları *eğitim durumu* değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Lisans mezunu olan ve lisansüstü öğrencisi olan İngilizce öğretmenlerinin; meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. Lisansüstü mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin ise meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyinde olarak belirlenmiştir. Bu durum anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin *uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine* ilişkin öz yeterlik algıları *eğitim durumu* değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Lisans mezunu olan, lisansüstü öğrencisi olan ve lisansüstü mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları “*tamamen uygun*” düzeyinde yüksek çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *mesleki gelişimi sağlamaya* ilişkin öz yeterlik algıları *eğitim durumu* değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Lisans mezunu olan, lisansüstü öğrencisi olan ve lisansüstü mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin, mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algıları “*uygun*” düzeyinde olarak belirlenmiştir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlara göre: *İngilizce öğretmenlerinin, bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere* ilişkin görüşleri *kişisel özellikler* ve *mesleki özellikler* olmak üzere iki ayrı anlamsal kategoride toplanmıştır. Kişisel özellikler kategorisinde, *gelişmiş sosyal beceriler* ve *çevresel imkanlardan faydalanma becerisi* en fazla frekansa sahiptir. Mesleki özellikler kategorisinde ise *alan bilgi ve becerilerine sahip olma* görüşü ön plana çıkmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin, *öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşleri, amacına göre değerlendirme; alternatif değerlendirme; geleneksel değerlendirme ve ölçüte göre değerlendirme* olmak üzere dört ayrı anlamsal kategori oluşturmuştur. Amacına göre değerlendirme kategorisinde *İngilizcenin kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme* görüşü ön plana çıkmıştır. Alternatif değerlendirme kategorisinde *ders içi etkinliklere katılıma bağlı ölçme ve değerlendirme* ile *materyal kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme yapma* görüşleri ön plana çıkmaktadır. Geleneksel değerlendirme kategorisinde *test tekniği* ve ölçüte göre değerlendirme kategorisinde ise *bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma* yer almaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin, *etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için meslektaşları, okul, aile ve toplumla iş birliği kurma* nedenleri, *iş birliğini gerektiren durumlar* ve *iş birliği için izlenen yollar* olarak iki ayrı anlamsal kategoride ele alınmıştır. İş birliğini gerektiren durumlarda *motivasyon ve başarı çalışmaları* ön plana çıkmıştır. İş birliği için izlenen yollarda ise *öğrenci veli ve aileleriyle görüşme* İngilizce öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri yol olmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin, *uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde* göz önünde bulundurdıkları kriterler, *materyal özelliklerine ilişkin ölçütler, öğrenci özelliklerine ilişkin ölçütler* ve *öğrenme ortamı özelliklerine ilişkin ölçütler* olmak üzere üç ayrı anlamsal kategoride değerlendirilmiştir. Materyal özelliklerine ilişkin ölçütler kategorisinde *konuyu somutlaştırma ve birçok duyuya hitap etmesi* kriteri İngilizce öğretmenlerinin en fazla göz önünde bulundurduğu kriter olmuştur. Öğrenci özelliklerine ilişkin ölçütlerde İngilizce öğretmenleri en fazla *öğrenci seviyesine uygun olması* kriterini göz önünde bulundurmuşlardır. Öğrenme ortamı özelliklerine ilişkin ölçütlerde İngilizce öğretmenleri *teknolojik araç ve gereçlerin kullanımına* önem vermektedirler.

İngilizce öğretmenlerinin, *mesleki gelişimlerini devam ettirmek için katıldıkları ve yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar ve öğretmenlerin katıldıkları çalışmalar* olmak üzere iki anlamsal kategoriye ayrılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin *mesleki gelişimlerini devam ettirmek için yaptıkları çalışmaların başında güncel ve alandaki gelişmeleri takip etme* ile *mesleki kitap, dergi ve makale takip etme* gelmektedir. İngilizce öğretmenlerinin *mesleki gelişimlerini devam*

ettirmek için katıldıkları çalışmaların başında ise kurs, seminer ve konferans ve çevrimiçi seminerler gelmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin *dil öğretimi açısından sahip oldukları güçlü yönleri, kişisel açıdan güçlü yönler ve mesleki açıdan güçlü yönler* olmak üzere iki ayrı anlamsal kategoride değerlendirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kişisel açıdan güçlü yönlerinin başında *yenilikçi, aktif, güler yüzlü olmaları; etkili iletişim becerileri ve oyunculuk yeteneğine sahip olmaları* gelmektedir. Mesleki açıdan güçlü yönlerinin başında ise *alan bilgisine hakim olmaları* gelmektedir. İngilizce öğretmenlerinin *dil öğretimi açısından sahip oldukları zayıf yönleri de, yine kişisel açıdan zayıf yönler ve mesleki açıdan zayıf yönler* olmak üzere iki ayrı anlamsal kategoride değerlendirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki açıdan zayıf oldukları yönlerinin başında *İngilizce pratik yapmak için imkanlarının kısıtlı olması* gelmektedir. Kişisel açıdan zayıf yönlerinin başında ise *aşırı iyimser ve heyecanlı olmaları* gelmektedir.

5.2. Tartışma

Öğretmen yeterliği araştırmaları yaklaşık olarak bir çeyrek asırdır yapılmaktadır. Önceki araştırmalar, bir öğretmenin yeterliliğine ilişkin inançlarının gerçek bir başarı ya da başarısızlık için kritik öneme sahip olduğunu göstermişlerdir (Henson, 2001: 17). Öğretmen yeterliği, öğretmen etkililiğinde önemli bir değişkendir. Genellikle olumlu öğretme davranışları ve öğrenci çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001: 404). Öz yeterlik bir insanın hemen hemen her işte ne kadar iyi performans sağlayacağını yordayan güçlü güdüsel yordayıcılardan biridir. Bir insanın öz yeterliği onun düzenli çalışma ve iş performansının yanı sıra çabasının, sabrının ve stratejisinin belirleyicisidir (Heslin ve Klehe, 2006: 705).

Genel olarak bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık yalnızca İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki grubunda dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında bir farklılık oluşturmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin nicel bulgular cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılığa yol açmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu alt boyutta anlamlı farklılık cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehinedir. Esen'in (2012: 83-92) yaptığı çalışmaya da genel olarak bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmamıştır. Üstüner ve diğerlerinin yaptığı çalışmada (2009: 10) öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin algılarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı her iki grubunda kendilerini orta düzeyde tasvir ettikleri görülmüştür. Yenen'in (2018: 59-65) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve ölçeğin genelinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgulara mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılık tespit edilmemiştir. İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin nicel bulgulara mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılık tespit edilmemiştir. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algılarına dair nicel bulgular mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. Esen'in (2012: 83-92) çalışmasında her dört alt boyutta mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algılarında da bir artış görülmüştür. Yine Yenen'in (2018: 62) de çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre genel öz yeterlik ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık hem genel öz yeterlik hem de sınıf yönetimi alt boyutunda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine tespit edilmiştir.

Öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları çalışılan okul düzeyi değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları çalışılan okul düzeyi değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları çalışılan okul düzeyi değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları çalışılan okul düzeyi değişkeni yönüyle farklılaşmamıştır. Mevcut çalışmada okul türü ilkokul, ortaokul ve lise olarak kategorilendirilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yenen'in (2018: 65) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı kademe türü değişkenine okulları ilkokul, ortaokul ve lise olarak üç gruba ayırmıştır. Bu çalışmada yalnızca sınıf yönetimi alt boyutunda ilkokul ve lisede çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer üç alt boyutta ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular kadrolu ya da ücretli çalışma durumu değişkeni açısından bir farklılaşma oluşturmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin nicel bulgular kadrolu ya da ücretli çalışma durumu değişkeni açısından bir farklılaşma oluşturmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin nicel bulgular da yine kadrolu ya da ücretli çalışma durumu değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin nicel bulguların kadrolu ya da ücretli çalışma durumu değişkeni açısından farklılık oluşturmuştur. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda çalışma durumu değişkenine göre kadrolu çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksektir.

İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği

yapmaya ilişkin öz yeterlik algılarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algılarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algılarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşmıştır. İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda mezun olunan okul türü değişkenine göre İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olan öğretmenler ile İngilizce ile ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının İngilizce dışı bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha iyidir. Esen (2012: 83-92) çalışmasında İngilizce Öğretmenliği yapan öğretmenleri mezun oldukları bölümlere göre *İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve diğer bölümler* olarak üç gruba ayırmıştır. Çalışmasında İngilizce Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Esen'in çalışması (2012: 83-92) ile mevcut çalışma arasında İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutu yönüyle aynı sonuca varılmıştır. Yenen (2018: 64) yaptığı çalışmada öğretmenleri mezun olunan fakülte türü değişkenine göre *eğitim, fen edebiyat ve diğer* olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Yenen çalışmasında, sınıf yönetimi alt boyutunda Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiş diğer üç alt boyutta ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Yenen'in çalışması ile mevcut çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları akademik eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmamaktadır.

Esen'in (2012: 83-92) çalışmasında akademik eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve doktora olarak kategorilendirilmiştir. Yüksek lisans ve doktora yapan İngilizce

öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yenen'in (2018: 63) çalışmasında eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü mezunları lehine sınıf yönetimi ve genel öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen sıra ortalamalarına bakıldığında lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmada; mezuniyet bölümü ve akademik eğitim durumu gibi değişkenler açısından İngilizce Öğretmenliği alt yeterlikler boyutlarının bir kısmında anlamlı sonuçlara varılmaması Kruger&Dunning sendromu ile açıklanabilir (Kruger ve Dunning, 1999: 1131-1132). Kruger ve Dunning yaptıkları çalışmalarında bir ihtisasda ehil olmayan bireylerin daha yüksek cesarete sahip olduklarını ve kendilerini o ihtisas alanında daha fazla yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine o ihtisasta ehil olan bireylerin ise yeteneklerini küçümstediklerini ve ehil olmayan bireylere göre daha az cesarete sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı durumun yapılan bu çalışma için de geçerli olduğu söylenebilir. Örneğin İngilizce ile ilgili olmayan herhangi bir bölümden mezun olan bir öğretmenin İngilizce Öğretmenliği için gerekli olan bilgi ve beceriler hakkında bir fikri olmadığı için yalnızca sahip olduğu bilgi ve becerilerin İngilizce Öğretmenliği yapmak için yeterli olduğunu düşünebilir ve bu konuda kendisini yeterli görebilir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlara göre: İngilizce öğretmenlerinin, bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklerde en yüksek frekans “alan bilgi ve becerilerine sahip olmak” ve “gelişmiş sosyal becerilere sahip olmaya” aittir. Alan bilgisi ve sosyal becerilerin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu çevresel imkanlardan faydalanma becerisi de İngilizce öğretmenleri için önemlidir. Çünkü Türkiye şartları için düşünüldüğünde İngilizce öğretmenleri 81 ilde ve 81 ilin tüm okullarında her zaman aynı imkanlara sahip olamayabiliyor. Sarier, (2010: 118-122) çalışmasında Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliğini göstergeleriyle göstermiştir. “Yenilikçi olma” da bir dil öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında belirtilmiştir. Zira öğretimsel etkililiği yüksek olan öğretmenler ile eğitimde yenilikçi olan öğretmen algıları arasında güçlü ve önemli bir ilişki bulunmuştur (Guskey, 1988: 67).

Öğrenci seviyesini belirleyebilme de öğretmenlerin çoklukla değindiği bir konudur. Çünkü aynı sınıfta bulunan öğrencilerin bile dil seviyesi çeşitli değişkenler sebebiyle farklılık gösterebiliyor. Etkili dil öğretimi için bir İngilizce öğretmenin bunun farkında olması ve bu farklılıklara göre eğitim ortamları oluşturması gerekir. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip buna göre hareket etmek de yine aynı önemi arz etmektedir.

Yenilikçi olma özelliği sadece İngilizce öğretmenleri için değil bütün öğretmenler için geçerlidir. MEB tarafından yeni müfredatın hayata geçirilmesiyle değişim öğretmen ve öğrenciler için kaçınılmaz olmuştur. Bu doğrultuda geleneksel öğretimden ziyade öğretmenlerin sahip olması gereken yenilikçilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, bilişim okuryazarlığı, ve öğrenci merkezli eğitim kavramları gibi bazı bilgi beceriler daha elzem hale gelmiştir (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010: 53). Çağımızda ihtiyaç duyulan birey tipi, yaşanan yenilik ve gelişimlere ayak uyduracak ve bunlara katkı sağlayacak tiptir. İnsan yeniliği meydana getiren, ilerleten, yaygınlaştıran ana etmen olduğundan yeniliklerin oluşumunda eğitim ve öğretimin yeri ayrıdır (Kılıç, 2015: 28-29).

Her öğretmen çağın getirdiği eğitimde yeni yaklaşımlar, yöntemler ve alan bilgisine ayak uydurmaya istekli olmalıdır. Bununla beraber işi aynı zamanda yabancı bir kültürü de öğretmek olan yabancı dil öğretmenlerinden İngilizce öğretmenlerinin bu yeniliklere diğer öğretmenlerden daha fazla açık olması beklenilmektedir. İngiliz dilinin kullanımına teşvik edici olma şüphesiz en önemli özelliklerden biridir. Önemli olması, yaparak yaşayarak öğrenme tarzının en kalıcı öğrenme olması gerçeğinden gelmektedir.

Ana dili etkili kullanabilme de bir İngilizce öğretmenin etkin olması için taşıması gereken özelliklerden biridir. Ana diline hakim olmayan ve onu etkin kullanamayan kişilerin bir başka dilin yapısını öğrenmesi ve öğretmesi de beklenemez. Dil öğretim yöntemlerinden biri olan karşılaştırmalı dilbilgisi öğretiminde, ana dili sistemi üzerine yabancı dil inşa edilebilmektedir. Bu sayede ana dilin olumlu aktarmalarıyla yabancı dilin öğreniminde olumlu sonuçlar elde edilir (Arak, 2006: 213).

İngilizce öğretmenlerinin yine diğer branş öğretmenleri gibi yaptığı işi zevkle yapması ve mesleki doyum elde etmesi öğretimin verimliliğini ve kalitesini arttıracaktır. Öğretmenlerin gelecek nesli yetiştirirken zorlu ve emek isteyen süreçlerden geçmesi, onların iş doyumlarının incelenmesi gerekliliğine ayrı bir önem katmaktadır (Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Kaldırım, 2013: 120). Öğretimin etkili olabilmesi için

öğretmenlerin hem akademik yönden hem de yönetsel olarak desteklenmesi gerekmektedir (Cephe, 2010: 34).

İngilizce öğretmenlerinin belli bir ölçüde görsel, işitsel ve kinestetik zekalara sahip olması etkileşim içinde bulundukları öğrenci grubuna ve eğitim, öğretim durumlarına olumlu etki edecektir. İngilizce Öğretmenliği alanından mezun olma özelliği şüphesiz bir İngilizce öğretmenin etkili olmasında ve kritik alan becerilerine sahip olmasında kilit rol oynamaktadır. Branş öğretmenlerinin alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahip olmanın yanı sıra ayrıca alanında sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olması ve ileri seviye kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye de sahip olması gerekmektedir. (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2018).

Çelik ve Arıkan'ın yaptığı çalışmada (2012: 84) Edebiyat Fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmeni adaylarına sunulan pedagojik formasyonun nitelik olarak yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu formasyon eğitiminin kuramsal boyutu aşır uygulamalı ve pratiğe yönelik olması gerekmektedir. Edebiyat Fakültesi mezunu öğrenciler aldıkları formasyon eğitiminde yeteri kadar uygulama olanağı bulamamaktalar. Bu çalışma ayrıca farklı sonuçları da doğurmuştur. Bunlardan bir tanesi, ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenlerinin sadece %8 gibi bir oranının İngilizce öğretmeni yetiştirme programının kendilerini çocuklara yabancı dil öğretmeye hazırlamada yeterli görmesidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme lisans programlarını yeterli bulmamaktadırlar. Bu öğretmenlerin % 50'lik kısma yakın bir oranı Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme lisans programlarının kuramsal temelli olduğunu ve uygulamada yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. İngilizce Öğretmenliği lisans programları mezunlarının bile böyle düşünmesi alan dışından gelip İngilizce Öğretmenliği yapan öğretmenlerin yeterlikleri açısından düşündürücüdür.

Yüksek bir öz güvene sahip olmak, dil öğretimi alanında kendine güvenmek ve başarabileceğine inanmak başarıyı getiren, etkili İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken bir diğer özelliktir. Hümanist bir anlayışa sahip olmak dünyadaki bütün öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin başında gelir. Öğrencilere seçme özgürlüğü, seçimini uygulama ve sonuçlarını kabul etme sorumluluğu verilmelidir. İş birliği, farklı yaş gruplarının birlikte yaptığı etkinlikler sağlanmalı ve eğitimde beklentiler

yöntem ve değerlendirmeler değişmelidir. Bunlar hümanist anlayışın eğitimden beklentileridir (Şahin, 2004: 9).

Etkili bir dil öğretmenin sahip olduğu 4 genel özellik vardır. Bunlar, sosyoduyuşsal yeterlikler, pedagojik bilgiler, alan bilgisi ve kişisel özelliklerdir (Dinçer, Göksu, Takkaç ve Yazıcı, 2013: 3). Öğretmenlere göre yabancı dil öğretmenlerinin hedef dile hakim olması, iyi bir pedagojik eğitime sahip olması, iyi bir kişiliğin yanı sıra belirli yöntem ve tekniklerin kullanımında iyi olması öğretmenleri etkili bir yabancı dil öğretmeni yapar. Öğrencilere göre ise öğretmenlerin kişiliği ve öğrencilere karşı tavrı ve tutumu bir yabancı dil öğretmenini etkili yapmada diğerlerine göre daha önemlidir (Shishavan ve Sadeghi, 2009, 134). Borg, (2006: 24) yaptığı çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin ayırt edici özelliklerinin dersin mahiyeti; öğretimin içeriği; öğretim metodolojisi, öğrenci öğretmen ilişkileri ve ana dili konuşmacısı ile ana dili konuşmacısı olmayanlar arasındaki ilişkiye göre belirlendiğini ifade etmiştir.

Brosh (1996: 129-130) çalışmasında etkili dil öğretmenlerinin algılanan özellikleri için öğretmenlerin hedef dile hakim olmasını, organize etme, açıklama ve netleştirme yeteneklerinin yanı sıra dil öğrenmek için ilgi uyandırma ve motivasyon oluşturmada ve bunları canlı tutmada da yetenekli olmasını ortaya çıkarmıştır. Freeman (1989: 36) yaptığı çalışmasında dil öğretiminin dört ana bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar: farkındalık, tutum, yetenek ve bilgidir. Bu dört bileşen sürekli birbiriyle etkileşim içindedir. Varghese, Morgan, Johnston ve Johnson (2005: 35) çalışmalarında dil öğretmenlerinin kimliğinin üç baskın tema etrafında oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bunlar: kritik bir şekilde sosyal, kültürel ve politik bağlamla ilişkili bulunan kimlik; ilk olarak söylemle inşa edilen, sürdürülen ve tartışılan kimlik ve çok yönlü, değişken ve tezat kimliktir.

İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşlerinde “İngiliz dilinin kullanımına bağlı ölçme ve değerlendirme teknikleri” önemli bir yer tutmaktadır. Dil öğrenmek bir süreç olduğundan dil gelişimini ölçme ve değerlendirmede süreçsel yaklaşımları göz önünde bulundurmamak, ölçme ve değerlendirme açısından daha sağlıklı olacaktır. Yine bir dili öğrenmek demek o dili günlük hayatta yazılı ve sözlü kullanmak demek olduğundan günlük hayatta İngilizce iletişimi bir ölçme kriteri olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Yabancı dil öğretiminin o dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması

olarak düşünüldüğünde, ölçme ve değerlendirme işlemlerini yaparken de bu dört beceriyi göz önünde bulundurmak ve buna göre bütüncül bir değerlendirme yapmak gerekir.

Yabancı dil öğretmenlerinin temel dil becerilerinden ön planda olan hangisi ise bu becerileri ölçen ölçme değerlendirme araçları geliştirmeleri gerekir. Ölçme ve değerlendirmenin içeriği olarak kazanımları göz önünde bulundurarak değerlendirmeler yapılmalıdır. Bütün derslerde olduğu gibi yabancı dil dersinde de öğretmenlerin geliştirdiği ölçme araçlarının iyi olup olmadığı öğretim başarısı, kazanımları edinip edinilmediği, amacın ne kadarının gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmesiyle ortaya çıkar (Altıncı, 2010: 189). Öğretmenler zaman bakımından daha ekonomik olduğu, nesnel değerlendirmeye elverişli olması ve daha az iş yükü getirdiği için yazılı yoklama ve test gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin bir kısmının sorun ortaya çıkmadan öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını arttırmak için kendiliğinden çevreyle iş birliğine gitmesi eğitimde hem başarıyı arttırmak hem de sorunların ortaya çıkmadan önlenmesini sağlamaktadır. Dönmez'in (2008: 103-104) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğrenci mutluluğu ve başarısı için velilerle iş birliğine gidilmesini gerekli görmüşlerdir. Yine de öğretmenlerin çoğunluğu sadece bir sorun ortaya çıktığında ya da gerekli durumlarda iş birliğine gitmeyi tercih ediyor.

Öğretmen, veli ile iş birliğinin sağlanmasında kilit rolü oynamaktadır. Bunun sebebi öğrenci ile direkt iletişim içinde bulunması ve onların ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmasıdır (Gökçe, 2000: 205). İş birliği için izlenen yolların başında da öğrenci velisi ya da ailesi ile görüşmek eğitim ortamlarında öğrenci veli ya da ailelerinin öğrenci üzerinde otoritesinin olduğunun yanı sıra çözüm ve iş birliği için gönüllü olması ve çoğu zaman yetkili kişi olması gerçeği vardır. Skaalvik ve Skaalvik (2010: 1066) öğretmen öz yeterliği ile öğretmen ile veli arasındaki ilişki arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Buna göre velileriyle olumlu ilişkileri olan bir öğretmen yüksek öz yeterlik algısına da sahiptir. Okul idaresiyle görüşme yolu, okul idaresinin yasal prosedüre hakim olması, çoğu zaman yetkili kişi olması ve öğretmenlere çözüm için rehberlik etme özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

Çoğu İngilizce öğretmenin, uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde göz önünde bulundurdıkları kriter öğrenci seviyesine uygun olmasıdır. Öğrenci seviyesinin altında ya da üstünde olması söz konusu materyal

ve yöntemleri etkisiz ya da tümüyle işlevsiz bırakabilmektedir. Duman (2013: 2) öğretim süreçlerinde materyal geliştirmenin günümüzde artık kendi başına bir uzmanlık alanı olduğunu ve yabancı dil öğretiminde destekleyici bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Yenen'in (2018: 68) çalışmasında da derse hazırlık aşamasında öğrenci seviyesine uygunluk önemli bir kriter olarak ortaya çıkmıştır.

Teknolojinin zamandan ve enerjiden tasarruf sağlaması, pratik olması, öğrencilerde düz anlatım yöntemine göre daha fazla duyuya hitap etmesi ve çağın bir gereği olması nedeniyle birçok öğretmene cazip gelmektedir. Öğretmenler oluşturdukları eğitim ortamlarının öğrenci tarafından aktif katılıma elverişli olmasına dikkat etmektedir. Bu durum eğitimin verimliliğini ve kalitesini arttırmaktadır. Zira eğitimde yapılandırmacı anlayışın hakim olmasıyla öğretmenler sınıfta sadece rehber, öğrenciler aktif ve bilgiye kendisi ulaşan bireyler olarak düşünülmektedir. Yine öğretmenlerin kullandıkları materyallerin konuyu somutlaştırması, kullanışlı olması, birçok duyuya hitap etmesi, bütün öğrencilere hitap etmesi, her zeka türünü kapsamaması gibi özellikler taşıması gerektiği de (Çelik, 2017: 31) eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına ders olarak okutulmaktadır. Yenen'in (2018: 75) çalışmasında derste kullanılan araç gereçlerin çoğunluğunu etkileşimli tahta, slayt, çevrimiçi oyun ve video gibi teknolojik aletler oluşturmaktadır.

Birçok İngilizce öğretmeni mesleki gelişimlerini devam ettirmek için kurs, seminer ve konferans gibi eğitici etkinliklere katılmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini devam ettirmek için yaptıkları çalışmaların başında bu tarz eğitici etkinliklerin gelmesinin bir sebebi de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bu tarz etkinliklere katılımın zorunlu olmasıdır. Öğretmenlerin eylül ve haziran dönemlerinde aldıkları çoğu zaman iki haftalık olarak planlanan mesleki gelişim çalışmaları ve seminerler, hizmetiçi ders döneminde verilen FATİH ve benzeri teknoloji kullanımına dair kurslar ve değerler eğitime yönelik seminerler bu etkinliklere örnek verilebilir. Diğer yandan kurs, seminer ve konferans gibi etkinlikler proje üretme, yurt dışı gezilere katılmak gibi çalışmalarla kıyaslandığında ekonomik açıdan öğretmenler için daha uygun olması yönüyle de tercih edilmektedir. Öte yandan akademik eğitimlerini devam ettiren ya da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde proje yürüten öğretmenlerin katılımcı ya da konuşmacı olarak katıldıkları konferans, sempozyum, seminer, kurs gibi etkinlikler de bunlara kaynak teşkil etmektedir.

Okuldaki meslektaş ve zümrelerle paylaşımlarda bulunmanın yanı sıra internet kaynaklı makale takip edip okuma, çevrimiçi seminerlere katılma, sosyal medyada zümredeşlerle fikir alışverişi yapmak mesleki gelişimi devam ettirmek için çağın getirdiği şüphesiz en büyük kolaylıklardandır. Bu yüzden denilebilir ki mesleki gelişim ya da öğretmenin yetenek anlayışını etkileyen ileri eğitim öğretmenin algılanan beceri seviyesini yani öz yeterliliğini etkileyebilir (Swackhamer, 2009: 64). Mesleki gelişimler öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin inançlarında bazı değişiklikler yaratabilir ve onların yeteneklerine ilişkin önceki inançlarını değiştirmek için yeteri kadar ikna edici olabilir (Karimi, 2011: 59).

İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları güçlü yönlerine ilişkin en fazla frekans öğretmenlerin yeniliklere açık olması ile oluşmaktadır. Eğitimdeki yeni anlayışlar, yöntemler, alan bilgileri, araç gereçlerin yanı sıra kültür alanındaki gelişmeler de şüphesiz dil öğretimini etkilemektedir. Buna sebep dil ve kültürün bir etkileşim içinde olması (Jiang, 2000: 332) ve birbirini sürekli etkilemesi gösterilebilir.

Dil öğrenmek bir iletişim ortamı içinde mümkün olacağından İngilizce öğretmenleri etkili iletişim becerilerine sahip olmayı güçlü yönleri olarak görmektedir. Yöntem ve teknikleri etkili kullanabilme yine dil öğretiminde başarıyı yakalamada kilit noktalardan biridir. İngilizce öğretmenlerinin bu özelliğe sahip olmaları onları güçlü kılar. İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları işten mesleki doyum elde etmelerini, İngilizce öğretmeyi sevmeyi de güçlü yönleri arasında göstermişlerdir. Zira öğretmenlerin elde ettikleri mesleki iş doyumunu onların verdiği eğitimin kalitesini de arttırmakta ve kendilerine ait sorumlulukları hakkıyla yerine getirmelerini sağlamaktadır (Gençtürk, 2010: 1040).

İngilizce öğretmenlerinin, dil öğretimi açısından sahip oldukları zayıf yönlerine ilişkin en fazla frekans ise İngilizce iletişim ortamları oluşturmada zayıflık ve bu ortamlarda bulunma oranlarının az olması dolayısıyla İngilizce pratik yapma imkanlarının az olmasıdır. Demirpolat, (2015: 17) İngilizce öğretiminde sınav kaygısının iletişime dönük tekniklerin önüne geçmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu yönde okul yöneticileri ve velilerin sahip olduğu olumsuz algıların değiştirilmesi gerektiğini ve okulların bu konuda uygulama birliği yapması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin birçoğu gerek haftalık ders sayısından olsun, gerek müfredattaki kazanım/zaman dağılımından olsun, gerek birlikte çalıştıkları öğrenci gruplarının

özelliklerinden olsun, gerek alanın gerektirdikleri yeterliklerin kendilerinde bulunma derecesinden olsun, gerekse çevresel koşul ve imkanlardan olsun derslerinde İngilizce öğretimi için pratik yapmaya çok az zaman ayırabilmektedirler. Özellikle konuşma ve yazma gibi üretken becerilerde bu durum oluşmaktadır. Öğrenci grubunun bu konudaki gönülsüzlüğü ve bu kazanımları analitik olarak bireysel değerlendirmenin daha fazla zaman ve iş gücü gerektirdiğinden bu durum oluşmaktadır. Telaffuzda zorlanma ve İngilizce akıcı konuşmada zayıflık ve gerilemede bu durumun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Demirtaş ve diğerlerinin yaptığı çalışmada (2011:108) öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamada daha az yeterli gördükleri saptanmıştır.

2013 yılına kadar MEB’de öğretmen istihdamı sadece KPSS sınavı ile olmaktadır. 2013 yılından sonra İngilizce öğretmenlerinin istihdamı için öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) getirilmiş ve İngilizce öğretmenlerinin alan yeterlikleri bu şekilde ölçülüp değerlendirme yoluna gidilmiştir. ÖABT daha kaliteli ve liyakatlı İngilizce öğretmenlerinin MEB bünyesinde istihdam edilmesine olanak sağlamıştır ve bu yönde atılmış önemli bir adımdır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimi gibi iletişimi gerektiren alan yeterliklerinin sadece test yoluyla belirlenemeyeceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden yüksek öğretmenlik yeterliklerine sahip öğretmenlerin yanı sıra iletişimsel yönden zayıf sadece test tekniği gelişmiş öğretmenlerin de bu sınavlarda başarılı olduğu bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirpolat, 2015: 13).

Sahip olunan aşırı iyimserlik durumu da yine İngilizce öğretmenlerinin çevreleri tarafından bazen suistimal edilerek sahip oldukları olumsuz yönlere dönüşebiliyor. Bu durum genellikle öğretmenlere fazladan iş yükü getirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Sınav kaygısı, çevre baskısı gibi etkenler İngilizce öğretmenlerinin bazen derslerinde öğrencilerine gereğinden fazla yüklenmelerine sebep olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin bu öğrencilere çok fazla ödev vermesi, sürekli test çözmeleri yönünde telkinde bulunmaları, diğer sınıf veya okuldaki öğrencilerle başarılarını kıyaslamak ya da kendi dersleri en önemli dersmiş gibi yanlış davranış kalıpları şeklinde ortaya çıkabilir. Bu öğretmenler bu şekilde daha başarılı bir öğrenci profili oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Öz yeterlik gibi gerekli bir kavramı geliştirmek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, hükümetlerin ve araştırmacıların kendilerinin genel ve mesleki öz yeterliklerinin gelişimi için, öğrenme süreçlerini ele alacak şekilde iş birliği halinde çalışmasını gerektirir (Yaman, İnandı ve Esen, 2013: 343). Öğretmen öz yeterliği

kavramının eğitim öğretim hayatını olumlu ya da olumsuz en fazla etkileyen faktörlerden biri olduğu kabul edilerek aşağıda araştırmacı tarafından çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında elde edilen bulgu ve sonuçlarla hareketle uygulamaya ve çalışmayı yapan araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Kaliteli bir İngilizce öğretimi için şüphesiz en önemli unsur kaliteli bir İngilizce öğretmenidir. Çalışmanın nitel kısmında, İngilizce öğretmenleri bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için alan bilgi ve becerilerine sahip olması yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu yüzden İngilizce Öğretmenliği yapacak bireylerin pedagojik formasyon ve sahip olunması gereken genel yetenek ve kültür bilgisinden sonra alan bilgi ve becerilerine sahip olmasına bilhassa dikkat edilebilir.
2. İngilizce öğretmenlerinin birçoğu çevrelerinde İngilizce konuşma pratiği yapma imkanına sahip olmadığından bu beceride gerilediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere pratik yapmaları için teşvik sağlanabilir ya da olanaklar oluşturulabilir. Her eğitim kurumu kendi bünyesinde konuşma kulüpleri kurabilir.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlamak için en çok tercih ettikleri yol hizmet içi kurs ve seminerlerdir. Bu bilgi göz önünde bulundurularak hizmet içi kurs ve seminerler nitelik ve nicelik olarak geliştirilebilir. Kurs ve seminerler sayı olarak arttırılabilir. Öğretmen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs ve seminerler açılabilir.
4. Mesleki gelişimi sağlamak için öğretmenlerin çalışma hayatı da göz önünde bulundurularak çevrimiçi kurs ve seminerlerin sayısı arttırılabilir.

5. İngilizce öğretmeni istihdamında çoktan seçmeli test tekniğine dayalı ölçme ve değerlendirme işlemleri çoğu zaman gerçekçi ve sağlıklı sonuçlar vermediğinden İngilizce öğretmeni istihdamında İngilizce sözlü mülakatlara başvurulabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Çalışmada belirli bir bölgedeki ve belirli bir sayıda İngilizce öğretmene ulaşılmıştır. Sonraki çalışmalarda daha geniş bir bölgeye yayılabilir daha kalabalık bir sayıda İngilizce öğretmeniyle çalışılabilir. Bu şekilde mevcut çalışmanın değişkenleri ve boyutları açısından karşılaştırmalar da yapılabilir.
2. Çalışmada mesleki gelişim alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatürdeki çalışmada ise bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeninin bölgeden bölgeye farklılaşmasına etki eden faktörler araştırılabilir.
3. Çalışmada daha önce yapılan çalışmalarla aynı sonuçları vermeyen değişkenlere etki eden faktörler olup olmadığı araştırılabilir. Eğer varsa bu faktörlerin neler olduğu üzerinde durulabilir.
4. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları dört alt boyut bağlamında ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma alt boyutlar bağlamında incelendiğinde çeşitli değişkenler açısından en fazla farklılık gösteren alt boyut İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi sağlama alt boyutudur. İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler nitel ve daha detaylı bir çalışma ile incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Akbari, R., ve Moradkhani, S. (2010). Iranian English Teachers’ self-Efficacy: Do Academic Degree and Experience Make a Difference? *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, 25-47.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacı Kuram. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 128-145.
- Altınışdört, G. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl bir Ölçme-Değerlendirmeye Gerek Vardır. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 175-200.
- Anthony, E. M. (1978). Approach, Method and Technique. In Allen, H. B. ve Campbell, R. N. (Eds). *Teaching English as a Second Language* (2nd edition). New Delhi. TATA MCGRAW-HILL PUBLISHING COMPANY LTD., pp. 4- 8.
- Arak, H. (2006). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 205-216.
- Aarmor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., ve Zellman, G. (1976). Analysis of The School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools. REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Atay, D. (2004). İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-108.

- Atay, D. (2007). Beginning Teacher Efficacy and the Practicum in An EFL Context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baleghizadeh, S. ve Javidanmehr, Z. (2014). Exploring EFL Teachers' Reflectivity and Their Sense of Self-efficacy. *International Journal of Educational Educational Research*, 5(3), 19-38.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 194-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Baş, G. (2010). *Türkiye'deki Üniversitelerin Hazırlık Kısımlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, *Hacettepe Üniversitesi*, Ankara. (12-13 Kasım 2012), 97-107.

- Bergil, A. S. ve Sarıçoban, A. (2017). The Use of EPOSTL to Determine the Self-efficacy of Prospective EFL Teachers: Raising Awareness in English Language Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Berman, P., McLaughlin, W., Bass, G., Pauly, E., ve Zellman G. (1977). *Federal Programs supporting educational change. Vol. VII Factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW) Santa Monica, CA: The Rand.
- Blackswan Publishing House (2017). *Blackswan Comprehensive Dictionary* (1st edition). Ankara: Ümit Ofset Form Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Borg, S. (2006). The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Brosh, H. (1996). Perceived Characteristics of the Effective Language Teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, Massachusetts. Heinle ve Heinle.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T. E. (2013), Adaylıktan Göreve Öğretmen Öz-yeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler, *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Butt, M. N., Khan, H. ve Jehan, S. (2012). Impact of English Teachers' Self-Efficacy Beliefs on Students' Performance. *World Applied Science Journal*, 20(7), 1031-1035.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (22. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Çakır, Ö., ve Alıcı, D. (2009). Seeing Self as Others See You: Variability in Self-Efficacy Ratings in Student Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(5), 541-561.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.

- Çelik, L. (2017). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi, Özcan Demirel, Eralp Altun (Editörler). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. 9. baskı, Ankara. Pegem Akademi, 27-68.
- Çelik, S. ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 77-87.
- Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2008). Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 93-104.
- Cephe, P. T. (2010). A Study of the Factors Leading English Teachers to Burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 25-34.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Cimermanová, I. (2017). English Language Pre-service and In-service Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Integration of Students with Learning Difficulties. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 20-38.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 5-26.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (21. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015, July). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Analiz*, 131, 7-18.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A., ve Yazıcı, M. (2013). Common Characteristics of an Effective English Language Teacher. *Online Submission*, 4(3), 1-8.
- Dolgun, H. (2016). *İngilizce Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algı Profili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Dönmez, M. C. Y. B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(23), 98-115.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Egel, İ. P. (2009). The Prospective English Language Teacher's Reflections of Self Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1561-1567.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35).
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2), 238-248.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. (18. baskı). Ankara. Arkadaş Yayınevi.
- Esen, G. (2012). *İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları: Mersin İli Profili*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Eslami, Z. R., ve Fatahi, A. (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11(4), 1-19.
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *Tesol Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Genç, G., Kuluşaklı, E. ve Aydın, S. (2016). Exploring EFL Learners' Perceived Self-efficacy and Beliefs on English Language Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2). 53-68.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Ghasemiboland, F., ve Hashim, F. B. (2013). Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their English Language Proficiency: A study of Nonnative EFL Teachers in Selected Language Centers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 890-899.

- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
- Guskey, T. R. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., ve Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Güven, S. ve Çakır, Ö (2012). A Study on Primary School English Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Educational Research Exchange' de bildiri olarak sunulmuştur. College Station, TX.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., ve Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Heslin, P., ve Klehe, U. C. (2006). Self-Efficacy. In Rogelberg, S.G. (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*, Vol. 2, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 705-8.

- Hoy, A. W. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Hoy, A. W., ve Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343-356.
- Hughes, A. (1992). Testing for Language Teachers. (4th edition). Cambridge, Great Britain. Cambridge University Press.
- İngilizce Öğretmenliği. (2018). Yök' den 26 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/ingilizce_ogretmenligi.pdf/20a01aab-7720-43e0-8215-749d3f5f8838
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 15-26.
- Jiang, W. (2000). The Relationship between Culture and Language. *ELT Journal, 54*(4), 328-334.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 73-84.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 203-232.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (27. baskı). Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karimi, M. N. (2011). The Effects of Professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 36*(6), 50.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., ve Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?. *Educational Psychology Review, 23*(1), 21-43.

- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., ve Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.
- Kruger, J., ve Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead To Inflated Self-Assessments. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (25. baskı). Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Külekçi, G. (2011). A study on pre-service English teachers' self-efficacy beliefs depending on some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod*. (6th edition). Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' Sense of Efficacy in Teaching English, Perceived English Language Proficiency, and Attitudes toward the English Language: A Case of Korean Public Elementary School Teachers*. Unpublished doctorate thesis. Ohio State University, Ohio.
- Longman Dictionary of Contemporary English Online (2018). Alınan yer https://www.ldoceonline.com/dictionary/self-sufficient#self-sufficient_2
- Luszczynska, A., Scholz, U., ve Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Mazlum, F. Cheraghi, F. Dasta, M. (2015). English Teachers' Self-efficacy Beliefs and Students Learning Approaches: The Role of Classroom Structure Perception. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 305-328.
- Memduhoğlu, H. B. ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce Öğretmen Adayı Olan ve İngilizce Öğretmeni Olmayı Planlayan Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öz yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Merç, A. (2015). Foreign Language Teaching Anxiety and Self-efficacy Beliefs of Turkish Pre-service EFL Teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Mevzuat meb. (2018). Mevzuat Meb'den 24 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html

- Mevzuat meb.* (2018). Mevzuat Meb'den 27 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir:
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Milner, H. R. (2002). A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence through "Crisis" Situations: Theoretical and Practical Considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Müfredat meb.* (2018). Müfredat Meb'den 26 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir:
<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Nugroho, H. A. (2017). Pre-service EFL Teachers' Self-efficacy, Their English Proficiency and Their Preparedness for Teaching Practicum Program. *Premise: Journal of English Education*, 6(2), 1-11.
- Öğretmen yetiştirme ve atamaları.* (2018). Meb'den 24 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir:
<http://www.meb.gov.tr/bilgiedinme/SSS.html>.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* (2018). Meb'den 10 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir:
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.
- Oxford University Press (2016). *Oxford Wordpower Dictionary* (10th edition). Oxford: Oxford University Press.
- OYGM MEB.* (2018). Meb'den 5 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir:
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160113_2YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_p_rYa_5.pdf.
- Özçelik, H. Ve Kurt, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441- 451.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özkahraman, İ. (2012). *Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

- Phan, N. T. T. ve Locke, T. (2016). Vietnamese Teachers' Self-efficacy in Teaching English as a Foreign Language: Does Culture Matter? *English Teaching: Practice & Critique*, 15(1), 105-128.
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A. Ş. (2012). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Boyunca Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Danışmanlık Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Keşifsel Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Rastegar, M., ve Memarpour, S. (2009). The Relationship between Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Iranian EFL Teachers. *System*, 37(4), 700-707.
- Resmi gazete, (2018). Resmi Gazete'den 27 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Richards, J. C. (2007). *Curriculum Development in Language Teaching*. (8th edition). New York. Cambridge University Press.
- Rose, J. S., ve Medway, F. J. (1981). Measurement of Teachers' Beliefs in Their Control over Student Outcome. *The Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve Öğretmenlik, Veysel Sönmez (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 265-309.
- Şahin, İ. (2004, 6-9 Temmuz). Postmodern Çağ & Hümanist Eğitim. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, s. 1-10, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schyns, B., ve Von Collani, G. (2002). A New Occupational Self-efficacy Scale and Its Relation to Personality Constructs and Organizational Variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), 219-241.

- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Shishavan, H. B., ve Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Stevens, P. (1978). The Nature of Language Teaching. In Richard, J. C. (Ed.). *Understanding Second and Foreign Language Teaching*. 1st edition, Rowley, Massachusetts. Newbury House Publishers Inc, pp. 179-203.
- Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., ve Kimbrough, D. (2009). Increasing the Self-Efficacy of Inservice Teachers through Content Knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 63-78.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Thomas, A. L. (1987). Language Teacher Competence and Language Teacher Education. *Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training*, 33-42.
- Thompson, G. R. (2016). *Japanese High School English Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Teaching English*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Queensland.
- Tschanen-Moran, M. ve Woolfolk, A.H., (2001). Teacher efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

- Tunç Yüksel, B. (2010). *Türk İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları: Devlet İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenleriyle Yapılan Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (7. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğü online* (2018). Alınan yer http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a914b061396b4.32638541.
- Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğü online* (2018). Alınan yer http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=yabanc%C4%B1%20dil&guid=TDK.GTS.5220196f7be122.93029907.
- Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğü online* (2018). Alınan yer http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a915b4f98f971.95572288.
- Ülper, H. ve Bağcı H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz yeterlik Algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Usher, E. L., ve Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Üstün, A., ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35-48.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-17.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., ve Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.

- Yaman, Ş., İnandı, Y. ve Esen, G. (2013). Bir Yordama Çalışması: İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 335-346.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N, T, (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1) 97-110.
- Yenen, E. T. (2018). *Öğretmenlerin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H., ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yenilikçi Öğretmenler Programı ve Değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Zehir Topkaya, E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic Values Perceptions and Teacher Self efficacy Perceptions: A Case of Pre Service English Language Teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-48.

EKLER

Ek- 1: İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Kullanım İzni



Gmail

Sibel ASLAN <sibelaslan2123@gmail.com>

İngilizce öğretmenleri öz yeterlik algısı ölçeği

3 ileti

Sibel ASLAN <sibelaslan2123@gmail.com>

1 Ekim 2017 21:07

Alıcı: gokceozcift@mersin.edu.tr

İyi günler Gökçe ESEN Hocam

Fırat üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsüne eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim ve aynı zamanda milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir ortaokulda İngilizce öğretmenliği yapmaktayım. Yüksek lisans tezinizde geliştirdiğiniz ve kullandığınız İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ölçeğinizi müsaadeniz olur ve uygun görürseniz yüksek lisans tezimde Elazığ ili örneği için kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkürlerimi sunar iyi günler dilerim.

gökçe özçift gokceozcift <gokceozcift@mersin.edu.tr>

5 Ekim 2017 12:03

Alıcı: Sibel ASLAN <sibelaslan2123@gmail.com>

İyi Günler Sibel Hanım,

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanıza katkısı olması mutlu eder. İyi çalışmalar...

1 Ekim 2017 20:07 tarihinde Sibel ASLAN <sibelaslan2123@gmail.com> yazdı:

İyi günler Gökçe ESEN Hocam

Fırat üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsüne eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim ve aynı zamanda milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir ortaokulda İngilizce öğretmenliği yapmaktayım. Yüksek lisans tezinizde geliştirdiğiniz ve kullandığınız İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ölçeğinizi müsaadeniz olur ve uygun görürseniz yüksek lisans tezimde Elazığ ili örneği için kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkürlerimi sunar iyi günler dilerim.

Sibel ASLAN <sibelaslan2123@gmail.com>

2 Kasım 2017 00:37

Alıcı: gökçe özçift gokceozcift <gokceozcift@mersin.edu.tr>

Teşekkür ediyorum ve iyi günler diliyorum...

5 Ekim 2017 12:03 tarihinde gökçe özçift gokceozcift <gokceozcift@mersin.edu.tr>

Ek- 2: İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, sizin İngilizce eğitimi ve öğretimi alanındaki kişisel ve mesleki yeterlik düzeyinizi kendi bakış açınızla değerlendirmenize yönelik 22 ifade yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve beş seçenekten (TAMAMEN UYGUN | UYGUN | KARARSIZIM | UYGUN DEĞİL | HİÇ UYGUN DEĞİL) yalnızca birini işaretleyiniz (X).

Görüşleriniz bizim için çok değerlidir. Lütfen hiçbir ifadeyi atlamayınız. Araştırmaya katılan meslektaşlarımızdan kişisel bilgileri istenmemektedir. Bu çalışma bilimsel amaçlar için yürütülmekte olup verilen yanıtlar gizli tutulacak ve tamamıyla araştırma amaçlı kullanılacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sibel ASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

1. Cinsiyetiniz

☐ Bay ☐ Bayan

2. Görev yapmakta olduğunuz okul türü.

☐ ilkokul

☐ ortaokul

☐ lise

1. Meslekteki kıdem yılınız.

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üstü

4. Mezun olduğunuz bölüm.

☐ İngilizce Öğretmenliği

☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim- Tercümanlık, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, vb.

☐ İngilizce Dışında Başka Bölümler (lütfen belirtiniz).....

5. Eğitim Durumunuz.

☐ lisans mezunuyum

☐ lisansüstü öğrencisiyim

☐ lisansüstü mezunuyum

6. Çalışma durumunuz

☐ Kadrolu

☐ Ücretli

		Tamamen Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1.	Ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşarak birlikte yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilirim.					
2.	Meslektaşlarımla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin İngilizceyi doğru ve etkin kullanmalarına yönelik okul içi ve/veya dışı etkinlikler düzenleyebilirim.					
3.	Öğretim sürecinde kullandığım materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkinliği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirebilirim.					
4.	Bilimsel kriterlere uygun hazırlanmış İngilizce öğretimine yönelik proje ve makale gibi çalışmalar yapabilirim.					
5.	Ölçme-değerlendirme uygulamalarını İngilizce programını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek düzenleyebilirim.					
6.	Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapabilirim.					
7.	Öğretim sürecinde kullanışlılık, güncellik, etkinlik gibi nitelikleri göz önüne alarak özgün materyaller hazırlayabilirim.					
8.	Uygulamalarımındaki iyi örnekleri paylaşmak amacıyla bilimsel çalışmalara (konferans, açık oturum, seminer) bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak katılabilirim.					
9.	Öğrencilerin gelişim sürecindeki eksikliklere yönelik önlem alabilmek amacıyla ölçme-değerlendirme yapabilirim.					
10.	Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleyerek gelişimlerini izlemek amacıyla rehber öğretmen, aile ve alan uzmanları ile işbirliği yapabilirim.					
11.	Öğrencilerin ilgi duydukları konularda onların katılımını temel alan çeşitli sosyal etkinlikler düzenleyebilirim.					
12.	Alanımla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilirim.					

13.	Öğrencilerin başarısı arttırmak için eğitim-öğretim faaliyetlerimi değerlendirip geliştirebilirim.					
14.	Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerinin verimliliğini değerlendirebilirim.					
15.	Dil alanında ulusal ve uluslar arası projelerde görev alabilirim.					
16.	Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre ölçme araçlarının verimliliğini değerlendirebilirim.					
17.	Öğrencilerin dil gelişimlerine uygun yöntem ve teknikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirebilirim.					
18.	İngilizce öğretiminde kullanabileceğim farklı ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini düzenleme ve uygulama süreçlerine uygun olarak hazırlayabilirim.					
19.	Öğrencileri kendi öğrenme stillerine uygun dil öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeye teşvik edebilirim.					
20.	Ölçme ve değerlendirme sonunda elde edilen verileri öğretim yöntem ve tekniklerime yansıtabilirim.					
21.	Öğrencilerin dil gelişimleri için mevcut kaynaklarda önerilen yöntem ve tekniklerden yararlanabilirim.					
22.	Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilirim.					

Ek- 3: Öz Yeterlik Görüşme Formu

İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu

Eğitim Düzeyiniz:

- ☐ lisans mezunuyum
- ☐ lisansüstü öğrencisiyim
- ☐ lisansüstü mezunuyum

Çalıştığınız Kurum

- ☐ ilkokul
- ☐ ortaokul
- ☐ lise

Mezun Olduğunuz Bölüm:.....

1. Bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için ne tür özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede nasıl bir yol izlersiniz?
3. Meslektaşlarınız, okul, aile ve toplumla ne tür durumlarda işbirliği yaparsınız ve bunun için nasıl bir yol izlersiniz?
4. Etkili İngilizce öğrenimini sağlamak için uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde göz önünde bulundurduğunuz ölçütleriniz nelerdir?
5. Mesleki gelişiminizi devam ettirmek için ne tür çalışmalara katılırsınız veya ne tür çalışmalar yaparsınız?
6. Bir İngilizce öğretmeni olarak güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?

Ek- 4: Fırat Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/10/2017-228113

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/

Konu :Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Yük. Lis. Öğr. Sibel ASLAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi :04/10/2017 tarihli, 223231 sayılı ve "Sibel ASLAN" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ yönetiminde, Yük. Lis. Öğr. Sibel ASLAN'a ait "**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :

Etik Kurul Kararı 1(bir) sayfa

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

halklailiskiler@firat.edu.tr

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağ:http://www.firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Teslime ÖZKILIÇ

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
26.10.2017	14	13	Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

KARAR

“İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza
Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	İmza

Ek- 5: Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.20499695

01.12.2017

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.

b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 13/11/2017 tarih ve 11611387/044/68167 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'in yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sibel ASLAN'ın, "İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkezinde bulunan tüm İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 30/11/2017 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkezinde bulunan tüm İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idarelerinin izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kazim KARACA
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

01.12.2017

Feyzi GÜRTÜRK

Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
04 Aralık 2017

Mustafa GÜNGÖR
V.H.K.İ.

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8a68-c031-3b71-983d-9304 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.20604484
Konu : Anket Uygulama İzni

01.12.2017

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi :a) 13/11/2017 tarih ve 68167 sayılı yazınız,

b) Valilik Makamının 01/12/2017 tarih ve 79137285-604.01.01-E.20499695 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sibel ASLAN'ın, "İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışması için izin isteği ilgi (a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkezinde bulunan tüm İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket (5 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
...../...../20.....

04 Aralık 2017
Mustafa GÜNGÖR
V.H.K.İ.

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 45e4-924c-363b-8308-bfc6 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-1 İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, sizin İngilizce eğitimi ve öğretimi alanındaki kişisel ve mesleki yeterlik düzeyinizi kendi bakış açınızla değerlendirmenize yönelik 22 ifade yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve beş seçenekten (TAMAMEN UYGUN | UYGUN | KARARSIZIM | UYGUN DEĞİL | HİÇ UYGUN DEĞİL) yalnızca birini işaretleyiniz (X).

Görüşleriniz bizim için çok değerlidir. Lütfen hiçbir ifadeyi atlamayınız. Araştırmaya katılan meslektaşlarımızdan kişisel bilgileri istenmemektedir. Bu çalışma bilimsel amaçlar için yürütülmekte olup verilen yanıtlar gizli tutulacak ve tamamıyla araştırma amaçlı kullanılacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sibel ASLAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları Ve Öğretim Bölümü

1. Cinsiyetiniz

☐ Bay ☐ Bayan

2. Görev yapmakta olduğunuz okul türü.

☐ ilkokul
☐ ortaokul
☐ lise

1. Meslekteki kıdem yılınız.

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üstü

4. Mezun olduğunuz bölüm.

☐ İngilizce Öğretmenliği
☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim- Tercümanlık, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, vb.
☐ İngilizce Dışında Başka Bölümler (lütfen belirtiniz).....

5. Eğitim Durumunuz.

☐ lisans mezunuyum
☐ lisansüstü öğrencisiyim
☐ lisansüstü mezunuyum

6. Çalışma durumunuz

☐ Kadrolu
☐ Ücretli



		Tamamen Uygun	Uygun	Kararsız	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1.	Ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşarak birlikte yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlayabilirim.					
2.	Meslektaşlarımla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin İngilizceyi doğru ve etkin kullanmalarına yönelik okul içi ve/veya dışı etkinlikler düzenleyebilirim.					
3.	Öğretim sürecinde kullandığım materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkinliği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirebilirim.					
4.	Bilimsel kriterlere uygun hazırlanmış İngilizce öğretimine yönelik proje ve makale gibi çalışmalar yapabilirim.					
5.	Ölçme-değerlendirme uygulamalarını İngilizce programını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenerek düzenleyebilirim.					
6.	Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapabilirim.					
7.	Öğretim sürecinde kullanışlılık, güncellik, etkinlik gibi nitelikleri göz önüne alarak özgün materyaller hazırlayabilirim.					
8.	Uygulamalarımındaki iyi örnekleri paylaşmak amacıyla bilimsel çalışmalara (konferans, açık oturum, seminer) bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak katılabilirim.					
9.	Öğrencilerin gelişim sürecindeki eksikliklere yönelik önlem alabilmek amacıyla ölçme-değerlendirme yapabilirim.					
10.	Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleyerek gelişimlerini izlemek amacıyla rehber öğretmen, aile ve alan uzmanları ile işbirliği yapabilirim.					
11.	Öğrencilerin ilgi duydukları konularda onların katılımını temel alan çeşitli sosyal etkinlikler düzenleyebilirim.					
12.	Alanımla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapabilirim.					
13.	Öğrencilerin başarıları arttırmak için eğitim-öğretim faaliyetlerimi değerlendirip geliştirebilirim.					
14.	Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerinin verimliliğini değerlendirebilirim.					



		Tamamen Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
15	Dil alanında ulusal ve uluslar arası projelerde görev alabilirim.					
16	Öğrencilerin dil becerilerini izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre ölçme araçlarının verimliliğini değerlendirebilirim.					
17	Öğrencilerin dil gelişimlerine uygun yöntem ve teknikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirebilirim.					
18	İngilizce öğretiminde kullanabileceğim farklı ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini düzenleme ve uygulama süreçlerine uygun olarak hazırlayabilirim.					
19	Öğrencileri kendi öğrenme stillerine uygun dil öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeye teşvik edebilirim.					
20	Ölçme ve değerlendirme sonunda elde edilen verileri öğretim yöntem ve tekniklerime yansıtabilirim.					
21	Öğrencilerin dil gelişimleri için mevcut kaynaklarda önerilen yöntem ve tekniklerden yararlanabilirim.					
22	Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilirim.					



EK-2 Öz-Yeterlik Görüşme Formu

İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algısı Görüşme Formu

Eğitim Düzeyiniz:

- ☐ lisans mezunuyum
☐ lisansüstü öğrencisiyim
☐ lisansüstü mezunuyum

Çalıştığınız Kurum

- ☐ ilkokul
☐ ortaokul
☐ lise

Mezun Olduğunuz Bölüm:.....

1. Bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için ne tür özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede nasıl bir yol izlersiniz?
3. Meslektaşlarınız, okul, aile ve toplumla ne tür durumlarda işbirliği yaparsınız ve bunun için nasıl bir yol izlersiniz?
4. Etkili İngilizce öğrenimini sağlamak için uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde göz önünde bulundurduğunuz ölçütleriniz nelerdir?
5. Mesleki gelişiminizi devam ettirmek için ne tür çalışmalara katılırsınız veya ne tür çalışmalar yaparsınız?
6. Bir İngilizce öğretmeni olarak güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?



EK-3 ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sayın Katılımcı

Bu araştırma ile ilkokul, ortaokul, ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öz-yeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırma sonunda elde edilecek verilerin yorumlanmasıyla, İngilizce Öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul düzeyi, akademik eğitim düzeyi ve mezun olunan fakülte ve bölüm türüne göre değişip değişmediği saptanmaya çalışılacaktır. Bu yolla öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının iyileştirilmesi adına nelerin yapılabileceği üzerinde durularak bu alandaki literatüre ve çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir.

Bu çalışmada bizlere vereceğiniz bilgilerin tamamı gizli tutulacak ve sizlerden elde edilen bilgiler bu çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğu takdirde aşağıda verilen iletişim adreslerinden bizlere rahatlıkla ulaşabilirsiniz. Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyor, çalışma hayatınızda başarılar diliyoruz.

Bana bu çalışma ile gerekli tüm bilgiler aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmada katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza

Görüşme tanığı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza:

Katılımcı ile görüşen araştırmacı

Adı soyadı, unvanı: Sibel ASLAN. Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres: Ulukent Mah. Katip Çelebi Cad. No: 64 Elazığ/Merkez

Tel. 0 537 912 56 35

İmza



Ek- 6: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sayın Katılımcı

Bu araştırma ile ilkökul, ortaokul, ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öz yeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırma sonunda elde edilecek verilerin yorumlanmasıyla, İngilizce Öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul düzeyi, akademik eğitim düzeyi ve mezun olunan fakülte ve bölüm türüne göre değişip değişmediği saptanmaya çalışılacaktır. Bu yolla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının iyileştirilmesi adına nelerin yapılabileceği üzerinde durularak bu alandaki literatüre ve çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir.

Bu çalışmada bizlere vereceğiniz bilgilerin tamamı gizli tutulacak ve sizlerden elde edilen bilgiler bu çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğu takdirde aşağıda verilen iletişim adreslerinden bizlere rahatlıkla ulaşabilirsiniz. Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyor, çalışma hayatınızda başarılar diliyoruz.

Bana bu çalışma ile gerekli tüm bilgiler aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmada katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza

Görüşme tanığı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza:

Katılımcı ile görüşen araştırmacı

Adı soyadı, unvanı: Sibel ASLAN. Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres: Ulukent Mah. Katip Çelebi Cad. No: 64 Elazığ/Merkez

Tel. 0 537 912 56 35

İmza

Ek-7: Turnitin Orijinallik Raporu



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Sibel ASLAN
Öğrenci Numarası	161401103
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Tez Başlığı (Türkçe)	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 170 sayfalık kısmına ilişkin, 27/12/2018 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Sibel ASLAN

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZ GEÇMİŞ

Sibel ASLAN 01.01.1992 yılında Elazığ, Merkez’de doğdu. İlk öğrenimini Elazığ Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu’nda tamamladı, Elazığ Mehmet Akif Ersoy Lisesi’nden 2010 yılında mezun oldu. 2015 yılında İnönü Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Bölümünden 1 yıl hazırlık sınıfını da tamamlayarak mezun oldu. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı kadrosu dahilinde Elazığ ili merkezinde bulunan Elazığ Ortaokulu’nda İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı ve halen daha aynı okulda bu görevini devam ettirmektedir. 2016 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans eğitime başlamış ve halen daha bu eğitimini sürdürmektedir. 2017 yılından bu yana uluslararası sempozyum ve kongrelere katılarak ve hakemli dergilerde ortak yazarı olduğu çalışmalarını sürdürerek akademik çalışmalarını devam ettirmektedir.

e-mail adresi: Sibelaslan2123@gmail.com