Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11.07.2019
Yayın Tarihi: 31.12.2019

Article Type: Research article
Submitted: 11.07.2019
Publishing date: 31.12.2019

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gömleksiz, N. & Aslan, S. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları, *Journal of History School*, 43, 1546-1583.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİK ALGILARI¹

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ² & Sibel ASLAN³

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkökul, 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 çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Elazığ ili merkezinde bulunan tüm ilkökul, 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. 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 sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında çeşitli değişkenler açısından çok fazla farklılığa ulaşılmamıştır. Çalışma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

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

¹ Bu makale, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz’in danışmanlığında hazırlanan “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nurigomleksiz@yahoo.com, [Orcid: 0000-0002-8268-0163](https://orcid.org/0000-0002-8268-0163)

³ MEB İngilizce Öğretmeni, sibelaslan2123@gmail.com, [Orcid: 0000-0002-9361-4321](https://orcid.org/0000-0002-9361-4321)

English Language Teachers' Professional Sense of Self-Efficacy

Abstract

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. 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 Elazığ city center in 2017-2018 academic year, at first term. 295 teachers from 112 schools attended to the study. 30 teachers were reached for the qualitative dimension. In this study, mixed research design 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 the results, a significant difference was not concluded according to several variables. Some recommendations are offered based on the research findings.

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

GİRİŞ

Dil öğretiminde geçmişten günümüze kadar birçok yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Günümüzde eklettik 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 karmaşık bir süreç olma özelliğini de kazanmıştır. Dil öğretim sürecinin çok değişkenli karmaşık bir süreç olması yabancı dil öğretmenlerinin de bu 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 imkânına sahip bireyleri yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu kanalların en önemlisinin bir yabancı dil bilmek olduğunu göz önünde

bulundurduğumuzda yabancı dil bilmenin önemi bir kat daha artmaktadır. İngilizcenin dünyada ortak bir iletişim dili (lingua franca) olmasından dolayı Türkiye’de de bir yabancı dil bilme ya da öğrenme açısından ilk sırayı almaktadır.

Günümüze kadar yapılan yabancı dil eğitiminde istenilen hedefe ulaşılamaması ve bu konuyla ilgili tartışmaların güncelliğini koruması beraberinde yeni tartışmalar da getirmeye devam etmektedir. Çünkü bunca uzun sürece rağmen aktif dil kullanımının iletişimin parçası olarak kullanılmadığı, 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 (Gömlöksiz 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). Genel öz yeterlik kavramı, birisinin çok fazla stresli durumların veya zorlayıcı taleplerin üstesinden gelme yeterliğidir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005: 439). Öz yeterlik kavramı ise bir işi yaparken bireylerin dış etmenlerdense kendi davranışlarını düzenlemelerini ve kendilerine özgü seçimlerde bulunmalarını ifade eder (Üstün ve Tekin, 2009: 36). 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 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 oluşturmuştur. 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.

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 kullanılmıştır (Seferoğlu, 2005: 90). 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 gözlemlemelerinden 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 donanıma 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. 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 güdülenme 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 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).

Bu araştırmanın genel amacı ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 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. Nicel boyuta ilişkin amaçlar; İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye; meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya; uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemektir. Bu algıların cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul düzeyi, çalışma durumu, mezun olunan okul türü ve akademik eğitim düzeyi değişkenleri açısından değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

Nitel boyuta ilişkin amaçlar ise İngilizce öğretmenlerinin, bir dil öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerini, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede izledikleri yollara ilişkin görüşlerini; etkili dil öğrenimini sağlayabilmek için İngilizce öğretmenlerinin meslektaşları, okul, aile ve toplumla iş birliği kurmaya ve bu yönde izledikleri yollara ilişkin görüşlerini; uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğretmenlerin göz önünde bulundurdıkları ölçütlerinin neler olduğunu ve buna ilişkin görüşlerini; mesleki gelişimlerini devam ettirmek için katıldıkları ve/veya yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerini ve dil öğretimi açısından güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmada izlenen bilimsel süreç ortaya konulmuştur. Bu çerçevede araştırmının modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ile çalışmada kullanılan istatistiksel analizler açıklanmıştır.

Araştırma 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 diğer yöntemle toplanan verilerle yapılabilir ve böylece tek bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğer 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).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili merkez ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Grup kendi içinde üç kısma ayrılmaktadır: Üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler, üniversitelerin İngiliz Dili ile ilgili herhangi bir bölümünden mezun olan öğretmenler ve üniversitelerin İngiliz Dili ile ilgisi olmayan herhangi bir bölümünden mezun olan öğretmenler.

Araştırmanın nicel boyutu için 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Elazığ il merkezinde bulunan MEB'e bağlı toplam 112 devlet okuluna ulaşılmıştır. Bu okulların 37 tanesini ilkokul, 36 tanesini ortaokul ve 39 tanesini lise oluşturmaktadır. Araştırmada 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 örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna gönüllülük esasına göre katılmak isteyen öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Toplamda 30 öğretmen çalışmaya dahil olmuştur. Bu öğretmenlerden 17'si ortaokulda, 9'u lisede ve 4 tanesi ilkokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından biri; Esen (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde kullanılan “İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı” ölçeğidir. Diğer ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ve araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde kullanılan, yedi yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formudur.

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

Beşli likert tipindeki ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri için açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Her alt boyutun ayrı ayrı güvenirlik hesaplamaları 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 öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ölçeğinin 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 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. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu, araştırmacılar tarafından gerekli literatür çalışması yapıldıktan sonra oluşturulmuş yarı yapılandırılmış bir formdur. Eğitim bilimleri alanında uzman bir profesör ile iki doktor öğretim üyesinin yargısına sunulup gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formunun hazırlanmasında Esen'in (2012) çalışmasından faydalanılmıştır.

Ölçek 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 yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış altı soru şeklinde ilkökul, 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.

Çalışmanın nitel boyutunda gönüllülük esas alınmıştır. 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.

Verilerin Çözümlemesi

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 lisanslı SPSS programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, mesleki kıdem, görev yapılan okul düzeyi, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Parametrik olmayan durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

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: ilkökul, 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.

Nitel verilerin analizinde ise nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Nitel veri toplama araçları olan görüşme formları numaralandırılarak elektronik ortama aktarılmıştır. İlk aşamada elde edilen veriler incelenerek genel bir çerçeve içinde kodlama yapılmıştır. Bir sonraki aşamada, kodlar aralarındaki ortak yönler göre bir araya getirilerek tematik kategorileri oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen veriler oluşturulan bu kodlara ve tematik kategorilere yerleştirildi. Son olarak elde edilen bulgular yorumlandı ve sonuçlandırıldı.

Nitel veri analizinde geçerliği sağlamak için Lincoln ve Guba (1985, Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016: 276) tarafından geliştirilen *uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman incelemesi ve ayrıntılı betimleme, katılımcı teyidi* gibi stratejiler kullanılmıştır. *Uzun süreli etkileşimde* araştırmacı katılımcı, dokümanlar gibi veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içerisinde. Böylece veri kaynakları üzerinde öznel algılardan dolayı oluşabilecek etkinin farkına varır. *Çeşitleme* stratejisinde, araştırmacının veri kaynaklarının farklı algıları, deneyimleri ve bakış açıları olabilir ve bu doğal bir durumdur. Araştırmacı bu farklılıklara etki ederek ortak bir sonuca ulaşmak yerine bu farklılıkları tüm yönüyle sergileyerek araştırmanın geçerliliğini sağlar. *Uzman incelemesinde* araştırmanın deseni toplanan veriler, bu verilerin analizi ve ulaşılan sonuçlar nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış kişilerin incelenmesine sunulur araştırmacının geçerliği sağlanır. *Ayrıntılı betimlemede* ise doğrudan alıntılar kullanılarak elde edilen ham verilerin doğasına sadık kalınarak okuyucuya aktarılması sağlanır. *Katılımcı teyidi* stratejisinde araştırmada elde edilen veriler, ulaşılan sonuç ve yorumlar katılımcılarca teyit ettirilir ve bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı sağlanır. Güvenirliği sağlamak için yine aynı araştırmacılar tarafından geliştirilen, araştırmacının kendisini dışarıdan bir gözle incelemesini sağlayan *tutarlık incelemesi* stratejisi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

Çizelge 1. Cinsiyete Göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme; İş Birliği Yapma; Materyal Kullanımı ve Mesleki Gelişimi Sağlamaya İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
Dil Gelişimi	Erkek	56	4,33	0,46	293	F	p	1,088	0,277
	Kadın	239	4,26	0,43		1,507	0,221		
İş Birliği	Erkek	56	4,21	0,59	293	F	p	-0,186	0,853
	Kadın	239	4,22	0,50		2,365	0,125		
Eğitim Ortamı	Erkek	56	4,41	0,46	293	F	p	1,276	0,203
	Kadın	259	4,33	0,42		0,276	0,599		
Mesleki Gelişim	Erkek	56	3,98	0,73	293	F	p	2,749*	0,000
	Kadın	239	3,69	0,68		0,827	0,364		
Toplam		295							

*p<0.05

Çizelge 1'deki bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye [$t_{(293)}=1,088$, $p=0,277$], meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya [$t_{(293)}=-0,186$, $p=0,853$], uygun eğitim ortamı için materyal kullanma ve yöntem seçimine [$t_{(293)}=1,276$, $p=0,203$] ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu alt boyutlara ilişkin gruplara ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, görüşlerin “tamamen uygun” düzeyinde benimsendiği dikkat çekmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme, iş birliği yapma ile materyal kullanma ve yöntem seçmeye ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin ölçeğin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(293)}=2,749$, $p<0,05$]. 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 2. Mesleki Kıdeme Göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme; İş Birliği Yapma ve Mesleki Gelişimi Sağlamaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Dil Gelişimi	1-5 yıl	158	4,30	0,43	3	0,788	0,501
	6-10 yıl	46	4,27	0,38			
	11-15 yıl	58	4,21	0,43			
	16 yıl ve üzeri	33	4,29	0,51	291		
	Toplam	295	4,28	0,43	294		
	Levene:1,342			P=0,261			
İş Birliği	1-5 yıl	158	4,24	0,52	3	0,870	0,457
	6-10 yıl	46	4,28	0,42			
	11-15 yıl	58	4,13	0,52			
	16 yıl ve üzeri	33	4,22	0,62	291		
	Toplam	295	4,22	0,52	294		
	Levene: 1,941		p=0,123				
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	158	3,75	0,70	3	0,924	0,430
	6-10 yıl	46	3,77	0,61			
	11-15 yıl	58	3,66	0,72			
	16 yıl ve üzeri	33	3,91	0,77	291		
	Toplam	295	3,75	0,70	294		
	Levene:0,857		p=0,464				

Çizelge 2’deki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme [$F_{(3-294)}=0,788$, $p>0,05$], meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma [$F_{(3-294)}=0,870$, $p>0,05$] ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama [$F_{(3-294)}=0,924$, $p>0,05$] alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre farklılaşmanın olmadığı göstermektedir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında dil gelişimini izleme ve değerlendirme ile meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde; İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin görüşün ise “uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme, iş birliği yapma ile mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 3. Mesleki Kıdeme Göre Uygun Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçimine İlişkin KWH Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	KHW	p
Eğitim Ortamı	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			
	Levene:3,475		P=0,016			

Çizelge 3'teki 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 4. Okul Türüne Göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme; İş Birliği Yapma; Materyal Kullanımı ve Mesleki Gelişimi Sağlamaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Dil Gelişimi	İlkokul	74	4,27	0,48	2	0,291	0,748
	Ortaokul	111	4,30	0,41			
	Lise	110	4,26	0,42			
	Toplam	295	4,28	0,43			
	Levene:1,240			P=0,291			
İş Birliği	İlkokul	74	4,39	0,49	2	1,237	0,299
	Ortaokul	111	4,19	0,54			
	Lise	110	4,21	0,51			
	Toplam	295	4,23	0,52			
	Levene=0,282		P=0,755				
Eğitim Ortamı	İlkokul	74	4,38	0,45	2	0,238	0,789
	Ortaokul	111	4,34	0,42			
	Lise	110	4,34	0,43			
	Toplam	295	4,35	0,43			
	Levene: 0,345		P=0,709				
Mesleki Gelişim	İlkokul	74	3,72	0,70	2	0,480	0,619
	Ortaokul	111	3,72	0,71			
	Lise	110	3,80	0,68			
	Toplam	295	3,75	0,70			
	Levene:0,449		P=0,639				

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları

Çizelge 4'deki varyans analizi sonuçları İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme [$F_{(2-294)}=0,291$, $p>0,05$], meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma [$F_{(2-294)}=1,237$, $p>0,05$], uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi [$F_{(2-294)}=0,238$, $p>0,05$] ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama [$F_{(2-294)}=0,480$, $p>0,05$] alt boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme; iş birliği ile eğitim ortamı alt boyutlarında tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda ise öğretmen görüşleri “uygun” düzeyindedir. Her üç okul düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları olumlu yöndedir.

Çizelge 5. Çalışma Durumuna Göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme; Meslektaş, İş Birliği Yapma; Materyal Kullanımı ve Mesleki Gelişimi Sağlamaya İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
Dil Gelişimi	Kadrolu	221	4,27	0,44	293	F	p	-0,286	0,775
	Ücretli	74	4,28	0,42		0,340	0,560		
İş Birliği	Kadrolu	221	4,22	0,52	293	F	p	-0,242	0,809
	Ücretli	74	4,23	0,50		0,177	0,674		
Eğitim Ortamı	Kadrolu	221	4,36	0,43	293	F	p	1,124	0,262
	Ücretli	74	4,29	0,45		0,036	0,850		
Mesleki Gelişim	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 5'deki bulgular, İngilizce öğretmenlerinin; dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye [$t_{(293)}=-0,286$, $p=0,775$], meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya [$t_{(293)}=-0,242$, $p=0,809$] ve uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimine [$t_{(293)}=1,124$, $p=0,262$] ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutlarına ait görüşlerinin çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadrolu hem de ücretli olarak çalışan İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye, iş birliği yapmaya ve eğitim ortamına ilişkin öz yeterlik algıları alt boyutlarına ait görüşleri ‘tamamen uygun’ düzeyindedir. Buna göre çalışma durumu değişkeni

açısından her iki grubun da bu üç alt boyuta ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

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 6. Mezun Olunan Bölüme Göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme; İş Birliği Yapma; Materyal Kullanımı ve Mesleki Gelişimi Sağlamaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Bölüm	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Dil Gelişimi	İngilizce Öğretmenliği	171	4,27	0,43				
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	4,28	0,45	2	0,044	0,957	-
	İngilizce dışı bölümler	83	4,29	0,43	292			
	Toplam	295	4,28	0,43	294			
	Levene:0,136	P=0,873						
İş Birliği	İngilizce Öğretmenliği	171	4,23	0,50				
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	4,24	0,45	2	1,103	0,902	-
	İngilizce dışı bölümler	83	4,20	0,58	292			
	Toplam	295	4,23	0,52	294			
	Levene:1,813	P=0,165						
Eğitim Ortamı	İngilizce Öğretmenliği	171	4,37	0,42				
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	4,34	0,42	2	0,131	0,191	-
	İngilizce dışı bölümler	83	4,30	0,46	292			
	Toplam	295	4,35	0,43	294			
	Levene:0,437	P=0,647						
Mesleki Gelişim	İngilizce Öğretmenliği	171	3,82	0,71				
	İngilizce ile ilgili bölümler	41	3,90	0,68	2	5,294	0,006	1-3
	İngilizce dışı bölümler	83	3,55	0,65	292			2-3
	Toplam	295	3,75	0,70	294			
	Levene:0,895	P=0,140						

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları

Çizelge 6'daki varyans analizi sonuçları gruplar arasında dil gelişimini izleme ve değerlendirme [$F_{(2-294)}=0,044$, $p>0,05$], meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma [$F_{(2-294)}=0,103$, $p>0,05$] ve uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi [$F_{(2-294)}=0,131$, $p>0,05$] alt boyutlarıyla ilişkili olarak mezun olunan bölüm değişkeni açısından farklılaşma olmadığını göstermektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “tamamen uygun” yönünde 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 dil gelişimi, iş birliği ve uygun eğitim ortamına ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan bölüm değişkeni açısından farklılaşmaktadır [$F_{(2-294)}=5,294$, $p>0,05$]. 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 7. Eğitim Durumuna Göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme; İş Birliği Yapma; Materyal Kullanımı ve Mesleki Gelişimi Sağlamaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	
Dil Gelişimi	Lisans mezunu	260	4,28	0,44	2	0,551	0,577	-
	Lisansüstü öğrenci	16	4,37	0,37				
	Lisansüstü mezunu	19	4,21	0,43	292			
	Toplam	295	4,28	0,43	294			
	Levene:0,157				P=0,854			
İş Birliği	Lisans mezunu	260	4,22	0,53	2	0,736	0,480	-
	Lisansüstü öğrenci	16	4,35	0,44				
	Lisansüstü mezunu	19	4,14	0,47	292			
	Toplam	295	4,23	0,52	294			

Eğitim Ortamı	Levene:1,499		P=0,225					
	Lisans mezunu	260	4,35	0,43	2	2,250	0,107	-
	Lisansüstü öğrenci	16	4,54	0,45				
	Lisansüstü mezunu	19	4,23	0,42	292			
	Toplam	295	4,35	0,43	294			
Mesleki Gelişim	Levene:2,055		P=0,130					
	Lisans mezunu	260	3,72	0,69	2	2,211	0,111	-
	Lisansüstü öğrenci	16	4,08	0,72				
	Lisansüstü mezunu	19	3,87	0,69	292			
	Toplam	295	3,75	0,70	294			
Levene:0,284		P=0,753						

Çizelge 7’deki varyans analizi sonuçları her üç grubun da dil gelişimini izleme ve değerlendirme [$F_{(2-294)}=0,551$, $p>0,05$], işbirliği yapma [$F_{(2-294)}=0,736$, $p>0,05$], uygun eğitim ortamı sağlama [$F_{(2-294)}=2,250$, $p>0,05$] ve mesleki gelişimi sağlama [$F_{(3-294)}=0,788$, $p>0,05$] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin dil gelişimi, iş birliği ve uygun eğitim ortamı alt boyutlarında “tamamen uygun” düzeyinde olduğu sonucuna varılmaktadır. Mesleki gelişimi sağlama alt boyutuna ilişkin grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların görüşlerinin “uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Akademik eğitim düzeyi açısından her üç grubun da okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları yüksektir.

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.

Çizelge 8. İngilizce Öğretmenlerinin Bir Dil Öğretmeninin Etkili Olabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Özellikler	f	f
Kişisel özellikler	Gelişmiş sosyal beceriler	8	
	Çevresel imkânlardan faydalanma becerisi	7	
	Yenilikçi olma	4	
	Ana dili etkili kullanabilme	2	
	Belirli bir seviyede görsel, işitsel ve kinestetik zekâlara sahip olma	2	27
	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	
	Öğrenci seviyesini belirleyebilme	5	
	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olma	3	
	İngilizcenin kullanımını teşvik edici olma	3	24
	Mesleki doyum elde edebilme	2	
	Pedagojik formasyon eğitimi almış olmak	1	
	Teknolojiye hâkim olma	1	
Toplam			51*

*Her öğretmen birden fazla tema ve kategoride görüş bildirdiğinden kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

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 öğretmenin etkili olabilmesi için alan bilgi ve becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine yedi öğretmen bu öğretmenlerin çevresel imkânlardan 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 zekâlara 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.

Mesleki özellikler kategorisinde dokuz öğretmen, bir dil öğretmenin 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 doyumu 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. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

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

“İletişim becerisi iyi olmalı. Her öğretmeninde olduğu gibi çocukların ilgi ihtiyaçlarını iyi belirlemeli. Buna uygun öğretim programları yapmalı.” (Ö-17, İm, 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 gerektiği gelmektedir. Sadece Türkiye’de değil küçük bir ilde bile bulunan farklı ilçelerde, farklı mahallelerdeki okulların sosyal ve ekonomik düzeyleri, sahip olduğu fiziksel imkânları aynı olmadığından iyi bir dil öğretmeni bu farklı eğitim çevrelerinin koşullarına uyum sağlayabilmeli ve bu dezavantajlı koşulları avantajlı koşullara dönüştürebilmelidir. Aksi halde dil öğretimi ve öğreniminin gerçekleşmesi beklenemez.

Çizelge 9. 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
	Bicimlendirici (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 kullanma	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 biçimlendirici (formative) değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

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.

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.

“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.)

“Dil gelişimi bir süreçtir. Bütün becerileri edindirmek zaman alır. Ne kadar çok somutlaştırırsak o kadar verim alırız.” (Ö-25, 1m, ort, iö.)

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.

Çizelge 10. 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	
İş birliği için izlenen yollar	Öğrencinin derse karşı ilgisizliğinde	1	36
	Öğrenci veli ve aileleriyle görüşme	12	
	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 gruplarla fikir alışverişi	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 artırılması 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.

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.

“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. İş birliğini 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.

Çizelge 11. İngilizce Öğretmenlerinin, Uygun Eğitim Ortamları Oluşturma, Materyal Kullanımı ve Yöntem Seçiminde Göz Önünde Bulundurdıkları Ölçütleri ve Bunlara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	<i>f</i>	<i>f</i>
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 özelliklerine ilişkin ölçütler	Öğrenci seviyesine uygun olması	1	18
	Bütün öğrencilere ve zekâ türlerine hitap etmesi	2	
Öğrenme ortamı özelliklerine ilişkin	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 imkânı sunmasını beklemektedir. Bir öğretmen kullandığı materyalde çeşitliliği göz önünde bulundurduğunu, bir öğretmen güncelliğe önem verdiğini, bir öğretmen de sınavlara yönelik materyaller kullandığını ifade etmiştir.

Öğrenci özelliklerine ilişkin ölçütler kategorisinde 16 öğretmen uygun eğitim ortamları oluşturma, materyal kullanımı ve yöntem seçiminde öğrenci seviyesine uygun olması ölçütünü göz önünde bulundurduklarını ifade

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları

etmişlerdir. İki öğretmen ise bütün öğrenci ve zekâ türlerine hitap etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır. Materyal kullanımı, yöntem seçimi ve eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğrenci hazırbulunuşluğuna uygunluk birçok öğretmen tarafından öncelikli ölçüt 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.

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

“Genellikle sınavlara yönelik materyal kullanıyorum. Sınıfın ve öğrencilerin durumuna göre değişiyor.” (Ö-23, İm, 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.

Çizelge 12. 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.

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.

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

“İnternette alanımla ilgili ve eğitimle ilgili gelişmeleri takip ederim. Çevrim içi 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.)

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 imkân ve şartlara sahip olmalarıdır.

Çizelge 13. İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Öğretimi Açısından Sahip Oldukları Güçlü Yönleri Hakkında Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f	f
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 hâkim olma	4	
	Öğrencinin akademik seviyesine inebilme	3	
	Yapılandırmacı eğitim anlayışına hâkim olma	1	
	Mesleki gelişim farkındalığı	1	
	Öğrenciyi motive etmede başarılı olmak	1	
	Öğrencilerle yeteri kadar ilgilenilebilmek	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 14. İngilizce Öğretmenlerinin, Dil Öğretimi Açısından Sahip Oldukları Zayıf Yönleri Hakkında Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f	f
Mesleki açıdan zayıf yönler	Pratik yapmak için imkânların 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 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
	Acelecilik 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 imkânlarının 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.)

“Mesleki yeterliliğe sahip, alan bilgisine hâkimim. 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.)

İngilizce öğretmenleri okuma, yazma, dinleme gibi becerilerde kendi başlarına kendilerini geliştirebilirler. Dil öğretim yöntemleri veya eğitimde yeni yaklaşımlar gibi mesleki bilgi ve becerileri çevrim içi

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.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin sonuçta bütün değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin, meslekaş, 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.

İngilizce Öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme; meslekaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma; uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Esen'in (2012: 83-92) yaptığı çalışmaya da genel olarak bakıldığında her dört alt boyutta cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmamıştır. Üstüner ve diğerlerinin yaptığı çalışmada da (2009: 10) öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin algılarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı 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. Yenen'in çalışmasındaki öğretim stratejileri alt boyutu mevcut çalışmadaki uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi boyutuna denk gelmektedir ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme; meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama ve uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Esen'in (2012: 86) çalışmasında her dört alt boyutta mesleki kıdem yılı azaldıkça öğretmenlerin öz yeterlik algılarında bir artış görülmüştür. Esen bu durumu mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin olmamasına bağlamıştır. Yenen'in (2018: 62) de çalışmasında öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat yine aynı çalışmada 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. Yenen ise bu durumu mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimine ve mesleki tecrübelerine bağlamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme; meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma; uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutlarında görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Yenen'in (2018: 65) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı kademe türü değişkenine okulları ilkökul, ortaokul ve lise olarak üç gruba ayırmıştır. Bu çalışmada yalnızca sınıf yönetimi alt boyutunda ilkökul ve lisede çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer üç alt boyutta ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çalışma bu yönüyle mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İngilizce Öğretmenlerinin, dil gelişimini izleme ve değerlendirme; meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma; uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi alt boyutlarında mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Yalnızca İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olanlar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. 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. Diğer alt boyutlarda ise aynı sonuçlara varılmamıştır. Bunun

nedenleri arasında çalışmaya katılan diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin İngilizce öğretmenliği alan yeterlikleri konusunda fazla fikir sahibi olmamaları ya da okul ve çevre baskısından çekimser davranmış olabilecekleri ileri sürülebilir. 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 Fen 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 değerlendirme; meslektaş, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma; uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi ve İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olmamıştır. 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 bulunmamıştır. Bu yönüyle bu çalışma mevcut çalışmayla örtüşmektedir.

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 bulundurdıklarını ifade etmişlerdir. Yenen'in (2018: 119) çalışmasındaki öğretmenler de en çok soru-cevap, deneme sınavları, yazılı sınavlar ve küçük sınavlar yer almaktadır.

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 ölçüt olarak benimsemişlerdir. Yenen (2018: 115)'in de çalışmasında öğretmenlerin ders planlaması aşamasında öğrencilerin seviyesi ve hazırbulunuşluğu göz önünde bulundurulmuştur.

İngilizce öğretmenleri mesleki gelişimlerini devam ettirmek için kurs, seminer ve konferanslara katılmayı tercih ettikleri görülmüştür. Yenen'in de (2018: 121) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar; hizmet içi seminerler, yurt dışında yapılan kongre ve seminerlere katılma, çevrim içi makaleleri takip etmedir. 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 imkânların kısıtlı olması yer almaktadır. Aynı şekilde Yenen'in de (2018: 121) çalışmasındaki öğretmenler, kendilerini geliştirmeyi düşündükleri konuların; konuşma becerileri, iletişimsel beceriler ve uygulamadaki kısıtlılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmada; mezuniyet bölümü ve akademik eğitim durumu gibi değişkenler açısından İngilizce Öğretmenliği alt yeterlikler boyutlarının bir kısmında anlamlı sonuçlara varılmaması Kruger ve Dunning sendromu ile açıklanabilir (Kruger ve Dunning, 1999: 1131-1132). Kruger ve Dunning yaptıkları çalışmalarında bir ihtisasta ehil olmayan bireylerin daha yüksek cesarete sahip olduklarını ve kendilerini o ihtisat alanında daha fazla yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine o ihtisasta ehil olan bireylerin ise yeteneklerini küçümsediklerini 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.

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).

Çalışma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları

- Öğretmenlere pratik yapmaları için teşvik sağlanabilir ya da olanaklar oluşturulabilir. Her eğitim kurumu kendi bünyesinde konuşma kulüpleri kurabilir.
- Hizmet içi kurs ve seminerler nitelik ve nicelik olarak geliştirilebilir. Kurs ve seminerler sayı olarak artırılabilir. Öğretmen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs ve seminerler açılabilir.
- Mesleki gelişimi sağlamak için öğretmenlerin çalışma hayatı da göz önünde bulundurularak çevrim içi kurs ve seminerlerin sayısı artırılabilir.
- Çalışmada belirli bir bölgedeki ve belirli bir sayıda İngilizce öğretmenine 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.
- 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.
- Çalışmada daha önce yapılan çalışmalarla aynı sonuçları vermeyen değişkenlere etki eden faktörler olup olmadığı araştırılabilir. Eğer varsa bu faktörlerin neler olduğu üzerinde durulabilir.
- 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.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & 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).
- 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.

- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baloğlu, N. & 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. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (22. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- 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.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 5-26.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35).
- Esen, G. (2012). *İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları: Mersin İli Profili*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gömlöksiz, M. N. & 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. & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

- 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*.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kruger, J. & 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.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Longman Dictionary of Contemporary English Online (2018).
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. (2018). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf. (Erişim tarihi: 10.07.2018)
- 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.
- Özçelik, H. & Kurt, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441- 451.
- 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.
- 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.

- Schyns, B. & 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. & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Skaalvik, E. M. & 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.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve Öğretmenlik, Veysel Sönmez (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 265-309.
- Tschanen-Moran, M. & Woolfolk, A.H., (2001). Teacher efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Usher, E. L. & 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.
- Ülper, H. & 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.
- Üstün, A. & 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.,& Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-17.
- Yaman, Ş., İnandı, Y. & Esen, G. (2013). Bir Yordama Çalışması: İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Mesleki Özyeterlilik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 335-346.
- Yenen, E. T. (2018). Öğretmenlerin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliliklerinin ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.