

T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE
TERCİH ETTİKLERİ YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
İNCELENMESİ

Zeynal Abidin TURAN

Danışman
Doç.Dr. Hakkı KONTAŞ

Adıyaman-2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ danışmanlığında, Zeynal Abidin TURAN tarafından hazırlanan "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algıları ve Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışma 08/02/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN

İmza: 
İmza: 
İmza: 


08/02/2018

Doç. Dr. Mücahit ÇELİK

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-yeterlik Algıları ve Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/02/2018

Zeynal Abidin TURAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-yeterlik Algıları ve Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi

Zeynal Abidin TURAN

Adıyaman Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Şubat, 2018

Bu çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerini incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez Karaköprü ve Haliliye ilçelerinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 513 İngilizce öğretmeni, araştırmanın örneklemini ise Karaköprü ve Haliliye ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan 134'ü kadın 78'i erkek toplam 212 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerini belirleyebilmek için “İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (ELTSES)”, tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin belirleyebilmek için ise 5 farklı yabancı dil öğretim yönteminden 39 madde barındıran “Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, betimsel istatistik, frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), bağımsız gruplar t-testi, ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Bonferroni ve Dunnett's C testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının; görev yapılan okul, kıdem, haftalık ders yükü ve İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, cinsiyet, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte türü ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin; kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yabancı dil öğretim yöntemlerini benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Fakat “erkek” öğretmenlerin, “hazırlık sınıfı okumamış” öğretmenlerin ve “20 saatten az derse giren” öğretmenlerin; dilbilgisi çeviri yöntemini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İngilizce Öğretmenliği

ABSTRACT

Master's Thesis

Examining Elt Teachers' Self-Efficacy Levels And Preferred Language Teaching Methods

Zeynal Abidin TURAN

Adiyaman University

Graduate School of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Program

February, 2018

In this study it was tried to examine English Teachers' self-efficacy perceptions and preferred language teaching methods. Target population of the study consists of 513 English Teachers and the sample of the study consists of 212 (134 female, 78 male) English teachers who work in Karaköprü and Haliliye counties. In the study, English Language Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (ELTSES)" was used to measure the English teachers' self-efficacy perceptions. Additionally "Preferred Teaching Method Questionnaire" containing 39 items from 5 different foreign language teaching methods was used to determine the preferred foreign language teaching methods in the study.

To analyze the data; descriptive analysis, frequency (f), percentage (%), mean (\bar{X}), independent sample test, one-way analysis of variance (ANOVA) test were applied. Bonferroni and Dunnett's C tests were used as post-hoc tests to determine groups in which significant differences occurred. At the end of the study, it was seen that the English Teachers' self-efficacy perceptions differ significantly, according to the school type, seniority, weekly course load and English preparatory class variables but it doesn't differ significantly according to gender, graduated high school, graduated faculty and in-service training. In addition, it was seen that English teachers preferred foreign language teaching methods in the same way according to seniority, type of school in which they were employed, type of faculty graduated and in-service training status. However, it was confirmed that "male" teachers, "not studied in the preparation class" teachers and "less than 20 hours of lessons" teachers; prefer to use the grammar translation method.

Keywords: Self-Efficacy, English Language Teaching, Language Teaching Methods

ÖN SÖZ

Akademik yaşamımda köşe taşı olarak adlanılabileceğim bu süreçte bilgisi, tecrübesi, titizliği, kişiliği, iş ahlakı ve nezaketiyle her zaman örnek alacağım değerli tez danışmanım Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ'a yardımları ve bu tezin tamamlanabilmesi amacıyla gösterdiği sabır için teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca iş hayatına başladığım günden itibaren beni akademik hayata teşvik eden her daim disiplini, hoşgörüsü ve çalışma aşkıyla hatırlayacağım kıymetli hocam Yrd. Doç.Dr. Nazmiye GÜREL CENNETKUŞU'na, Analizlerin gerçekleştirilmesi safhasında kıymetli bilgilerinden faydalandığım hocam Yrd.Doç.Dr. Sedat ŞEN'e, kapısını her çaldığımda, beni geri çevirmeyen ve her safhada fikirlerini aldığım kıymetli dostum Arş.Gör. İrfan ARIKAN'a candan teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunma jürisinde yer alarak yapıcı eleştiriler ve kıymetli katkılarda bulunan hocalarım Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR ve Doç.Dr. Ali ÜNİŞEN'e içtenlikle şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu süreçte desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu tezin tamama ermesi için birlikte geçireceğimiz güzel zamanlardan feragat eden kıymetli hayat arkadaşım Rana COŞKUN TURAN'a ve bana ilkokuldan itibaren okuyabilme şansı veren annem Hediye TURAN ve babam Arif TURAN'a çok teşekkür ederim.

Adıyaman, Şubat, 2018

Zeynal Abidin TURAN

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI

Bu araştırmada ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri incelenmiştir. Gibson ve Dembo (1984)'e göre öğretmen öz-yeterliği; öğretmenlerin zamanı ve teknikleri etkin kullanma, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi öğretim yetenekleriyle ilgilidir

Birey yetiştirme fabrikası olarak kabul edebileceğimiz eğitim kurumlarında, üretim sonrası ortaya çıkacak olan; öğrenci yeterlik inancı, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu gibi ürünlerle öğretmenin yeterlik inançları ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, yeni fikirlere daha açıktırlar, öğrenme-öğretme süreçlerini daha iyi planlayıp organize edebiliyor, bireylerin eğitim sürecinde ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını gidermek için yeni yöntem ve teknikleri uygulamada daha isteklidirler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) .

Öğretmen öz yeterliği hem öğretmen hem de öğrenci için çok önemlidir, bu alanda yapılan bazı çalışmalar yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin dersi planlamadan uygulamaya kadar çok daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir (Allinder, 1994).

Lorsbach ve Jinks (1998)' e göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğretime olan bakış açılarını etkilemektedir ve bunun sonucunda öğretmenlerin öğretim çevresini farklılaştırmada etkili olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler öğretimin hedeflerini belirlemede daha etkili ve öğrenci motivasyonunu arttırmada başarılıdırlar. Ayrıca yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, zamanı daha iyi kullanabilmektedirler.

Yabancı dil öğretiminde yöntem, öğreneni eğitim sürecinin amaçlarına hızlı ve güvenilir bir şekilde ulaştıracak olan unsurdur. Öğretim sürecinin hedeflerine ulaşabilmesi için takip edilen bu yöntemler, çağımızda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları sürekli değiştiği için, sürekli olarak yenilenmek, iyileşmek ve geliştirilmek zorundadır. Öğretmenlerin dil öğretimi sırasında kullandıkları yöntemler, öğretimin kuramsal temellerini belirlemektedir. Bu sebeple öğretmenler, kullandıkları veya kullanacakları yöntemlerin prensiplerini, sınırlarını, sınırlılıklarını, kullanım şekillerini kısacası tüm özelliklerini bilmelidirler (Memiş ve Erdem, 2013).

Allinder (1994) ders içinde materyal ve yöntem kullanma isteği, daha iyi öğretim yöntemlerini bulma arzusu ve çağdaş yöntemlerin uygulanması gibi bazı önemli öğretim deneyimlerinin öz-yeterlikle ilgili olduğunu tespit etmiştir. Görüldüğü üzere eğitim sürecine en etkili yöntemler ve güncel tekniklerle etki etmesi açısından öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen çok önemli bir unsurdur. Bir İngilizce öğretmenin dil öğretim süreçlerine etkili hatta bazen sihirli dokunuşlar yapabilmesi içinse sahip olduğu öz-yeterlik algısı ve tercih ettiği dil öğretim yöntemi değer kazanmaktadır. Bu noktada bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarını ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerini inceleyerek, düşük öz-yeterlik algısına sahip ve yöntem kullanımı konusunda düşük puanlar alan öğretmenleri belirleyerek, öneriler sunmuştur.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
TABLolar VE ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME TEORİSİ	3
1.1.1. Sosyal Bilişsel Teorinin Temel Kavramları	4
1.1.2. Sosyal Bilişsel Teorinin Dayandığı Temel İlkeler.....	5
1.2. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ.....	9
1.2.1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim	10
1.2.2. Öğrenciyi Tanıma	10
1.2.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci	11
1.2.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	11
1.2.5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	11
1.2.6. Program ve İçerik Bilgisi	12
1.3. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ.....	12
1.3.1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme	12
1.3.2. Dil Becerilerini Geliştirme	13
1.3.3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme.....	13
1.3.4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma.....	14
1.3.5. Mesleki Gelişim Sağlama	14
1.4. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	15
1.4.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (The Grammar Translation Method).....	17
1.4.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method).....	19
1.4.3. İletişimsel Dil Yöntemi (Communicative Language Teaching)	20
1.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio Lingual Method).....	22
1.4.5. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Language Teaching).....	24
1.4.6. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	26
1.4.7. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)	27

1.5. ALANA İLİŞKİN ÇALIŞMALAR	28
1.5.1. Öz-Yeterliğe İlişkin Çalışmalar	29
1.5.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Çalışmalar	31

İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

2.1. PROBLEM	33
2.1.1. Alt Problemler	33
2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	34
2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	34
2.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	34
2.5. TANIMLAR	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	36
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	36
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38
3.3.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (English Language Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale- ELTSES).....	39
3.3.3. Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi (Preferred Teaching Methods Survey).....	40
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	42
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	44
4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Bulguları	44
4.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Anova Bulguları	45
4.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre T-testi Bulguları	47
4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Anova Bulguları	48
4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre T-testi Bulguları	49

4.1.6.İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre T-testi Bulguları	51
4.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre Anova Bulguları	53
4.1.8.İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre T-testi Bulguları	55
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	57
4.2.1.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları	57
4.2.2.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Bulguları	57
4.2.3.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	58
4.2.4.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Analiz Bulguları	59
4.2.5.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	61
4.2.6.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	61
4.2.7.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	62
4.2.8.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Analiz Bulguları...	63

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA	65
5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA.....	69

SONUÇ.....	73
KAYNAKÇA.....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	86
EKLER LİSTESİ.....	87
EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ	87
EK-2- TERCİH EDİLEN ÖĞRETME YÖNTEMLERİ ANKETİ	89
EK-3- MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ	91

KISALTMALAR LİSTESİ

AÖL	Anadolu Öğretmen Lisesi
BRİC	Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin'den Oluşan Milletler Topluluğu
ELTSES	English Language Teachers' Sense Of Self-Efficacy Scale (İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı ÖLÇEĞİ)
FEF	Fen Edebiyat Fakültesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYEGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
TDK	Türk Dil Kurumu
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TOEFL	Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	38
Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	43
Tablo 3: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından T-testi Bulguları	44
Tablo 4: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Görev Yapılan Okul Değişkeni Açısından ANOVA Bulguları.....	46
Tablo 5: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından T-testi Bulguları	47
Tablo 6: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından ANOVA Bulguları.....	49
Tablo 7: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından T-testi Bulguları.....	50
Tablo 8: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Haftalık Ders Yüğü Değişkeni Açısından T-testi Bulguları.....	51
Tablo 9: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkeni Açısından ANOVA Bulguları	53
Tablo 10: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Açısından T-testi Bulguları.....	55
Tablo 11: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....	57
Tablo 12: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....	58
Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları	59
Tablo 14: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....	60
Tablo 15: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....	61

Tablo 16: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Haftalık Ders Yüğü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....62

Tablo 17: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....63

Tablo 18: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları.....64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrenmede Karşılıklı Etkileşimler.....	6
---	---

GİRİŞ

“Küreselleşen dünya” son zamanlarda sıklıkla duyduğumuz bir kavramdır. Küreselleşme kavramının anlamını kitaplardan aradığımızda Al-Rodhan ve Stoudman (2006) tarafından yapılmış şöyle bir tanım ile karşılaşmaktayız: *küreselleşme; ürünlerin, fikirlerin, kültürlerin ve dünya görüşlerinin alış verişinden doğan bir uluslararası bütünleşme sürecidir.* Al Rodhan ve Stoudman’ın küreselleşme tanımında ki “uluslararası bütünleşme” sözcüklerine bakarak küreselleşmenin aslında “dünyanın küçülmesi” veya “dünyanın birleşmesi” anlamlarında kullanılabileceğini çıkarabiliriz. Küreselleşme kavramının tam olarak gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan ilk şey ortak bir dildir. Farklı çağlarda farklı diller dünyanın ortak dili (Lingua Franka) olmuşlardır. Günümüzde ise dünyanın lingua frankası İngilizce’dir. Bu sebepten Asya’dan Afrika’ya ana dili İngilizce olmayan tüm toplumlar küreselleşen dünyanın gerisinde kalmamak için bireylerine öğretimin farklı kademelerinde İngilizce eğitimi vermektedirler.

Küresel bilinirliği artarak devam etmekte olan bir yabancı dil olan İngilizce, tüm dünyada yalnızca konuşan kişi sayısı bakımından değil buna ek olarak sosyal, kültürel, politik ve uluslararası aktivitelerdeki önemi bakımından muhtemelen dünyanın en önemli dilidir (Emeksiz, 2006). Ülkemiz de gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için İngilizce öğretimi son yapılan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ’nın yeni düzenlemesiyle ilkokul ikinci sınıftan başlamaktadır ve üniversite ikinci sınıfa kadar devam etmektedir. Fakat uluslararası yapılan sınav verilerine baktığımızda ülkemizin dil öğrenme konusunda pek de iyi sonuçlar alamadığı görülmektedir. Bu duruma en iyi örnek 130 ülkedeki 9,000 üniversite ve farklı diğer kurumlarda da geçerliliği olan TOEFL (Test of English as a Foreign Language) sınavıdır. TOEFL ana dili İngilizce olmayanlar için hazırlanmış olan ve okuma, dinleme, yazma ve konuşma yetkinliklerini değerlendiren bir İngilizce yeterlik testidir. Dünyadaki en yaygın iki İngilizce yeterlik testlerinden birisi olan bu teste 165 ülkeden Amerikan üniversitelerine gitmek isteyen öğrenciler katılmaktadır. 2016 yılında Internet üzerinden verilmiş olan TOEFL (2016) testlerinin sonuçlarına göre sınavın genel ortalaması 120 puan üzerinden 81.9 puan olmuştur. Ülkemiz ise okumadan 30 üzerinden 19, dinlemeden 30 üzerinden 20, konuşmadan 30 üzerinden 19 ve yazmadan 30 üzerinden 20 puanla toplamda 120 puan üzerinden 78 puan alarak dünya ortalamasının altında kalmıştır. Ayrıca ülkemiz 78 puan ile Avrupa Kıtasının en düşük puanını elde etmiştir. Diğer bazı ülkelerin puanlarına bakacak

olursak; Hollanda (99), Avusturya (99), Singapur (96), Suriye (81), Irak (74), Suudi Arabistan (64), Umman (77), Gine (57), Nijerya (78), Güney Afrika (99), Zambiya (82), Zimbabve (93), İrlanda (100), İran (83) puan almıştır. Bu sıralamada da BRİC ülkeleri (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin) ve Meksika Türkiye'nin üzerinde yer aldıkları gibi, Türkiye sınır komşularından sadece Irak'ı geçebilmiştir.

Yabancı dil öğrenirken yaşadığımız sorunlar üzerine Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council ortaklaşa bir ulusal ihtiyaç analizi yayımlamış ve bu yayında sorunu, öğretmen, öğrenci ve veliler açısından derinlemesine incelemiştir. Sorunun öğretmen boyutuna bakıldığında görüşülen öğretmenlerinin % 80'inin İngilizce öğretmeni öz-yeterliliğine ve dil yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin öğretmenin yeterliliğine ilişkin görüşleri ise; öğretmenlerinin İngilizce dersini aktarımının yeterli olduğunu düşünenlerin oranının % 63 olduğunu ancak ilkokullarda % 77 olan bu memnuniyet düzeyinin liselerde % 53'e düştüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca raporda öğretmenlerin; zorunlu eğitim programı, zorunlu yayın, öğretim süreci üzerinde söz sahibi olamama gibi konularda şikâyetçi oldukları görülmektedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin ise İngilizceyi matematik, coğrafya, fen bilgisi öğrenir gibi öğrendikleri İngilizce dersinde iletişim kurmayı öğrenmedikleri ve sınıflar ilerlese bile her kademedeki aynı İngilizce konularını gördüklerini bildirmektedirler. Ayrıca sınıfta öğrencilerin ikişer oturmalarına rağmen ders içinde grup çalışması yapmadıkları da raporda belirtilmiştir (TEPAV, 2013).

TEPAV tarafından hazırlanan bu kapsamlı rapora bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin dili etkili öğretebilmek için sadece dil yeterliği değil ayrıca İngilizce öğretiminin etkin yapılabilmesi için temel şartlardan biri olan İngilizce öğretim yöntemlerini bilmeleri ve sınıf içerisinde kullanmaları gerekmektedir. Bu noktada bu çalışma önem kazanmakta ve çalışmaya katılan İngilizce Öğretmenlerinin hem İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algı düzeylerini, hem de tercih ettikleri İngilizce öğretim yöntemlerini incelemeye çalışmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ile tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. . Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde “öğretmen”, “sosyal-bilişsel öğrenme teorisi”, “öz-yeterlik” ve “yabancı dil öğretim yöntemleri” gibi kavramlar incelenmiştir.

1.1. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME TEORİSİ

Eğitimciler bireylerin başka bireylere bakarak bir şeyleri nasıl öğrendiği konusunda ilgilenmişler ve bunun basit bir taklitten öte, karmaşık bir süreç olduğu kanısına varmışlardır. Bandura'nın büyük katkıları yaptığı bu araştırmalar “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak adlandırılmıştır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi, bireyin başka bireyleri gözlemleyerek öğrenmelerini ve belirli aşamalar ile kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrendikleri süreci incelemektedir (Yüksel, 2004). Daha kısa tanımıyla sosyal bilişsel öğrenme teorisi öğrenmeyi; çevreden gelen, zihinsel süreçler yardımıyla anlamlandırılan ve bireyin davranışlarına rehberlik eden bilginin dönüştürülmesi süreci olarak ifade edilebilir (Fetsco ve McClure, 2005).

Aydın'a (2004) göre başka bireylerin davranışlarını izleyip gözleyerek kendi davranışlarını oluşturmayı temel öğrenme ve edinme süreçlerinden biri olarak tanımlayan görüş, Aristo ve Platon'a kadar dayanmaktadır. Sarı'ya (2014) göre ise Sosyal Bilişsel Teorinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu teorinin ortaya çıkmasında etkili olan ilk çalışmaları ve kuramcıları bilmek gereklidir. Öğrenme gibi insan hayatına doğrudan etki eden bir olgunun sosyal boyutuyla ilk olarak Neal Miller ve John Dollard, sonrasında da Julian Rotter ilgilenmiştir fakat bu ilişkiye en son şeklini veren Albert Bandura'dır. Bandura, gözlem yoluyla öğrenme olgusunu, “düşünme ve etkinliğin sosyal temelleri” adını verdiği eseriyle tamamen sistematik bir şekilde ifade eden ilk psikolog olarak bilinmektedir (Aydın, 2004).

Albert Bandura (1989a), çocuk ve yetişkinlerle birlikte çalışarak gerçekleştirdiği araştırmalarıyla sosyal öğrenme teorisinin kurucusu olmuştur. Bandura'nın teorisine göre bireyler sadece içsel güçler tarafından güdülenmez fakat bütünüyle de çevresel etkenlerin kuklaları değildir. Birey etkili bir öğrenme için içsel ve çevresel güçler arasında bir denge oluşturmak zorundadır. Çevresel ve içsel güçlerin bireye olan

etkisinin belirlenmesinde ise kişilik ve bilişsel süreçler rol oynar (Gerring ve Zimbardo, 2012 akt. Sarı, 2014).

Yine Sarı'nın (2014) Plotnik'ten (2009) aktardığına göre Bandura ilk başlarda bilişsel süreçleri dikkate almamıştır bu yüzden teorisini “sosyal öğrenme teorisi” olarak adlandırmıştır fakat takip eden süreçte bilişsel faktörlerin kişilik gelişimi üzerindeki önemini anladıktan sonra, teorisini “Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi” olarak değiştirmiştir. Bandura son şeklini verdiği teorisinde, bireyin gelişimi ve değişiminin; gelişmiş dil becerisi, gözlemsel öğrenme, amaçlı davranış ve kendi kendini analiz başlıkları altında dört ayrı insani bilişsel süreç tarafından etkilendiğini varsaymaktadır

Bandura (1969)'ya göre öğrenmenin (model yoluyla) olabilmesi için belirli süreçlerin birbirini takip etmesi gerekmektedir. Bandura bu süreçleri dört ana boyuta ayırmıştır. Bunlardan ilki bireyin öğrenme amacıyla kendine model seçtiği bireyin hareketlerine odaklanabilmesi için “dikkat süreci” (attentional process) dir. İkinci boyut; bireyin öğrendiklerini ileriki zamanlarda da yapabilmesi için gereken “bellekte tutma” (retention process) dir. Üçüncü boyut bireyin gözlemlediği olayları harekete dökme süreci olan “motor davranışın tekrarı” (motor reproduction process) dır. Dördüncü ve son boyut ise bireyin gözlemleyip pratik ettiği davranışın ortaya çıkmasında ki en önemli faktörlerden biri olan “güdülenme” (incentive process) dır.

1.1.1. Sosyal Bilişsel Teorinin Temel Kavramları

- **Pekiştireç:** Belirli bir uyarıcıya tepki olarak sergilenen tepkilerin bir kez daha sergilenmesi olasılığının artırılmasına pekiştirme denir. Bu olasılığın artırılması için yani pekiştirme yapmak için faydalınılan uyarıcıya ise pekiştireç denir. Pekiştirmenin daha kısa ve öz bir tanımını yapmak gerekirse; bir davranışın iç ve dış etkilerden faydalanılarak kuvvetlendirilmesidir (Bacanlı, 2004).
- **Sosyal Pekiştireçler:** İlgı gösterme, onaylama, teşvik etme, övme, sevgiyle sarılma veya saçını okşama gibi fiziksel ilgi veya birlikte hayvanata bahçesine gitme gibi aktivitelere katılma şeklinde olan pekiştireçlere denir (Neill ve Fleming, 2003 akt. Akkaya, 2016).
- **Öznel Pekiştireçler:** Bireyin yaşadığı bir durum veya yaşadığı durumun sonuçlarına göre kendisine verdiği ödüller veya cezalardır (Neill ve Fleming, 2003 akt. Akkaya, 2016).

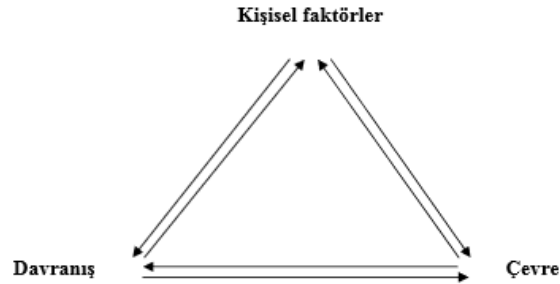
- **Dolaylı Pekiştiriciler:** Bireyin diğer bireylerin davranışlarını ve hareketlerini gözlemleyerek diğer bireylerin elde ettikleri ödül ve cezalara göre kendi davranışlarını düzenledikleri pekiştiricilerdir (Neill ve Fleming, 2003 akt. Akkaya, 2016).
- **Dolaylı Ceza:** Bireyin kendisine model olarak seçmiş olduğu bireyin bir istenmeyen davranışının sonucunda cezalandırılması sonucu gözlemleyen bireyin istenmeyen davranışlarında azalma meydana getiren cezalardır (Kessler, 2004 akt. Akkaya, 2016). Bireyler bazı durumlarda korkularından dolayı istenmeyen davranışı göstermeyebilirler fakat korku faktörünün azaldığı veya ortadan kalktığı durumlarda bireyler yeniden istenmeyen davranışı yapabilir (Korkmaz, 2003).
- **Anlamsal Genelleştirme:** Bireyin içinde bulunduğu çevrede var olan soyut özelliklerin anlamsal bağlantılar yardımıyla genelleştirmesidir (Neill ve Fleming, 2003 akt. Akkaya, 2016).
- **Kurala Dayalı Öğrenme:** Bireylerin içinde buldukları belirli bir çevreden öğrendiği kuralları ve ilkeleri başka çevrelere geçmeleri halinde uyarlamaları durumunda gerçekleşen öğrenmeleridir (Neill ve Fleming, 2003 akt. Akkaya, 2016).

1.1.2. Sosyal Bilişsel Teorinin Dayandığı Temel İlkeler

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler Bandura ve Kupers (1964) tarafından aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

1.1.2.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Birey, Çevre ve Davranış Dinamikleri)

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmeyi şekil 1’ de görüleceği üzere “çevre, birey ve davranış” kavramlarının birbirleriyle olan üç yönlü, karşılıklı ve dinamik etkileşimiyle açıklamaktadır Bireyler ve içinde buldukları sosyal çevreleri birbirleriyle karşılıklı olarak etkileşime giren sistemler olarak varsayılmaktadır. Buradan hareketle, bireyin sosyal ve kültürel çevresi kişiliğin gelişimine katkı yapmaktadır veya etkileşimin diğer tarafından bakılacak olursa kişilik ile ilgili faktörler de bireylerin yaşadıkları çevreleri etkilemektedir (Cervone ve diğerleri, 2001).



Şekil 1: Öğrenmede Karşılıklı Etkileşimler (Bandura, 1997)

1.1.2.2.Sembolleştirme Kapasitesi (Dil ve Mimikler)

Bandura'ya göre bireyler yaşadığı çevrelerinden gördüklerini zihinlerinde sembolleştirirler veya diğer bir deyişle semboller insanların zihninde dünyadaki gördüklerinin temsilcileridir (Yeşilyaprak ve diğ., 2002). Bandura ayrıca, insanların bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini ve bireylerin düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olmasından dolayı geçmiş zihninde tutabilmekte, geleceği ise zihninde test edebildiğini belirtmiştir (Senemoğlu, 1997).

1.1.2.3.Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Modelleme, Taklit ve Tanımlama)

Bireyler bir şeye kişisel olarak katılarak öğrenmeye ek olarak başkalarını gözlemleyerek öğrenebilirler (Brown, 1999). Bandura'ya (1989b) göre bilgi ve becerilerin yalnızca doğrudan öğrenmeyle gerçekleşmesi durumunda sosyal ve bilişsel gelişim süreçleri ekseriyetle yavaş, sıkıcı ve riskli olabilir. Yeşilyaprak ve diğ. (2002), bireylerin çevrelerindeki başka bireylerin hareketlerini ve bu hareketlerin sonucunda ortaya çıkan sonuçları gözlemleyerek öğrendiğini, hatta başka bireylerin deneyimlerinden faydalanarak gerçekleşen öğrenmenin bireyin öğrenme hızı ve kapasitesini arttırdığını belirtmektedir.

1.1.2.4.Öngörü Kapasitesi (Sonuçların Bilişsel Olarak Sezilmesi)

Bandura (1989b) 'ya göre bireylerin gerçekleştireceği davranışlar hedefe yöneliktir ve gerçekleştirilecek davranışlar bireyin sahip olduğu öngörü ile düzenlenir. Öngörü; bireylerin kendilerini güdüleme ve tahmin yürüterek önceden yönlendirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bireyler ileriye dönük planlarını, geçmiş deneyimlerini gözden geçirip bunları da düşünce veya sembollerle zihinlerinde kodlayarak yapabilirler. İlerleyen zamanlarda diğer bireylerden göreceği davranışları tahmin etmeye çalışarak duruma göre nasıl davranacağı ile ilgili ön düzenlemeler yapar

(Yeşilyaprak ve diğ., 2002). Kısacası birey model aldığı davranışı uygularken ileride ortaya çıkacak sonuçları kestirmeye çalışabilir.

1.1.2.5.Kendini Düzenleme Kapasiteleri (Amaç Belirleme ve Kendini Yönlendirme)

Bandura (2001), bireylerin sadece öğrenen veya uygulayan değil bunun yanında bireysel davranışlarını da kontrol edebilme kabiliyetine sahip olduğunu belirtir. Brown'a (1999) göre bireyler yaşam tarzlarını yani yeme-içme, çalışma, dinlenme, eğlenme gibi bireysel yaşam tercihlerini başka bireylere göre değil kendilerine göre düzenleme yetisine sahiptirler. Özetle; birey model aldığı davranışı olduğu gibi bastıça uygulamak yerine onu kendine göre düzenleyerek sergileyebilir.

1.1.2.6.Öz-yeterlik

Öz-yeterlik olgusu, bireylerin davranışlarının önemli bir belirleyicisi olarak Sosyal-Bilişsel Teori kapsamında Albert Bandura (1989, 1994, 1997) ve Bandura ve Adams (1977) tarafından tanımlanmış akabinde bu kavramı ele alan pek çok kuramsal ve deneysel çalışmalar yapılmıştır (akt. Yıldırım ve İlhan, 2010). Hem yetkinliklerin gelişimi hem de eylem düzenlemesine değinen Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi üç bileşenden oluşmaktadır, bunlar, bireyin etkinliği, sonuç beklentisi ve yeterlilik inancıdır. Bu teorinin son bileşeni olan öz-yeterlik ya da diğer bir deyişle "kişinin verilen ödevleri üretmek için gerekli olan eylemin düzenlenip yürütülmesi yeteneklerine olan inancı" bireyin etkin olma durumuna katkı yapan önemli bir unsurdur. Çünkü eğer bireyler sonuç üretme konusunda hiçbir güce sahip olmadıklarına inanırsa, eylem başlatmaya çalışmazlar (Bandura, 1997). Bireylerin amaca uzanan yolda; sarf ettikleri çabalarını, istekliliklerini, motive olma seviyelerini ve engellere rağmen vazgeçmemelerini, şahsi başarı durumlarıyla alakadar yorumlarını, stres ile alakadar durumlarını belirlemede etkili olan öz-yeterlik kavramını; Bandura (1997) bireylerin bir takım amaçlara ulaşmak amacıyla yapılması gereken davranışları belirleme, bunları düzene koyma ve uygulama yönünde bireysel yeterliliklerine yönelik inançları olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterliğin bu tanımından hareketle, Pajares (2002), öz-yeterlik inancının ya bireye yardımcı olacağını ya da bireyi olumsuz yönde etkileyeceğini ayrıca öz-yeterlik inancının bireyin kişisel becerilerinde ne kadar kabiliyetli olduğuyla alakadar olmadığını bunun yerine kendi kabiliyetlerine olan inançlarıyla alakadar bir kavram olduğunu belirtmiştir. Bandura (1997)'ya göre "Bireyler gerçekleştirecekleri

eylemleri ile istenen sonuçları elde edebileceklerine inanmazlarsa, harekete geçmek için çok az güdülenirler.

Ayrıca Bandura (1997), bireyin öz-yeterlik inançlarını besleyen dört kaynak olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- “mastery experiences” yani, bireyin kendi başına yaşadığı deneyimler sayesinde edindiği “geçmiş yaşantılar”.
- “vicarious experiences” yani çevresindeki insanların deneyimlerini gözlemleyerek edindiği “dolaylı yaşantılar”.
- “verbal persuasion” yani bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından oluşturulan “sözel ikna”.
- “physiological arousal” yani bireyin kendisine ait “fizyolojik ve duygusal durumdur”.

Bandura (1989a) öz-yeterliği bireyin etkin olma durumunun en derininde, kalbinde yattığını belirtmektedir. Bu sebeple Yıldırım ve İlhan (2010) bireyin sahip olduğu güçlü bir öz-yeterlik algısının başarının oluşmasını ve gelişiminin ve becerilerinin çeşitlenmesini sağlayacağını belirtmiştir Bandura’ya (1997) göre öz-yeterliği düşük ve yüksek olanlar arasındaki en bariz fark; öz-yeterliği yüksek olan bireylerin başarısız deneyimlerinden sonra çabuk toparlanıp bu deneyimi gerçekleştirmede ısrarcı olmalarıdır.

Yıldırım ve İlhan’a (2010) göre öz-yeterlik inancına dair iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bunlar; durumluk (state) ya da sürekli (trait) olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşe göre öz-yeterlik inancı göreve-özü (task-specific) ya da genel öz-yeterlik olarak incelenebilmektedir. Göreve-özü öz-yeterlik akademik öz-yeterlik, kişiler arası ilişkiler öz-yeterliği, diabete özü öz-yeterlik gibi duruma özü, yani hedeflenen davranışla ilgili öz-yeterlik olarak ele alınabilmektedir.

Bandura (1997) öz-yeterlik kavramının bireylerin gerçekleştirebilme potansiyellerini üzerinde kilit bir role sahip olduğunu ve bundan dolayı farklı farklı kabiliyetlere sahip bireylerin kişisel öz-yeterlik inançları ile farklı durumlarda düşük, orta veya yüksek performanslar ortaya koyabileceklerini belirtmiştir.

1.2. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ

Öğretmen öz-yeterliği Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından “*Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle öz-yeterlik kavramına, öğretme işinin uzmanları olan, öğretmenler için tanımına bakacak olursak bu kutsal mesleğin gerektirdiği görevleri ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları işaret ettiğini söyleyebiliriz.

Ashton ve Webb’e (1986) göre, öz-yeterlik duygusu düşük olan öğretmenlerin sınıflarında disiplin, motivasyon ve başarı eksikliği gibi eğitimi olumsuz yönde etkileyecek dezavantajlarla karşı karşıya iken, öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin bu dezavantajları atlama konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu tanımdan hareketle öğretmenlerin bilgi, beceri, deneyim ve sorumluluklar açısından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi yani öz-yeterlikleri, icra edecekleri meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları eğitimsel zorluklarla ve sorunlarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır diyebiliriz.

Ayrıca, Saklofske ve diğerleri (2001) ile Woolfolk-Hoy (1990) öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin öğrenme ortamlarında daha katı bir disiplin ve yönetim anlayışına meyilli olduklarını, bunun tersine, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin daha hümanistik sınıf yönetimi yaklaşımına meyilli olduklarını belirtmektedir (akt. Özdemir, 2008). Buradan hareketle kendine inancı ve güveni yüksek olan, yüksek öz-yeterlik inancına sahip bir öğretmen öğrencilerinin eğitimsel, sosyal ve diğer ihtiyaçlarına daha çok yanıt verebileceği ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmak için daha çok çabalayacağı sonucu çıkarılabilir.

Hayatın her noktasında öğrencilerin yaşamlarına dokunan bir meslek olan öğretmenliğin öğrencilerin hayatında değişim yaratmaması neredeyse imkânsızdır. Bu açıdan bakacak olursak bu değişim olumlu veya olumsuz olabilir, Midgley ve diğerleri (1989), öğretmen öz yeterliğinin öğrenci üzerinde yaratacağı değişimleri şöyle özetlemiştir; öz-yeterliği düşük olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin algılarının zamanla daha olumsuz hale gelmekteyken, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerdeyse durum tam tersi yani, öğrencilerin algılarının okul yıllarının

başlangıcından sonuna kadar daha olumlu olmakta ya da olumsuz değişim göstermemektedir (akt. Showalter, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları konusunda ülkemizde MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” adıyla bir çalışma yapılmış ve öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ait ana ve alt yeterlikler aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2006);

1.2.1.Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

İyi ve yeterli bir öğretmenin tüm öğrencilerini bir birey olarak görüp, değer vermesi ve onların sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcaması gerekir. Bunu başarabilmek için, öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında da göstermesi gerekmektedir.

Yeterli bir öğretmenin birlikte çalıştığı diğer meslektaşlarının veya yöneticilerinin başarılı deneyimlerinden faydalanması gerekir. Yeni fikirlere ve bilgi edinimine açık olup kurumunu geliştirmede etkin rol oynayabilmelidir. Bunun yanında sürekli öz değerlendirme yaparak hem kişisel hem de kurumsal değişim ve sürekli gelişim için çaba harcayabilmelidir. Son olarak mesleği ile ilgili mevzuatı izleyebilmeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

Alt yeterlikler:

- Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- Öz değerlendirme yapma
- Kişisel gelişimi sağlama
- Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

1.2.2.Öğrenciyi Tanıma

İyi bir öğretmen, öğrencinin sahip olduğu veya olmadığı tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli ve öğrencilerinin ait olduğu ailenin ve çevrenin sosyal ve kültürel ve ekonomik özellikleri gibi özelliklerini tanımalıdır.

Alt yeterlikler:

- Gelişim özelliklerini tanıma
- İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
- Öğrenciye değer verme
- Öğrenciye rehberlik etmek

1.2.3.Öğrenme ve Öğretme Süreci

İyi bir öğretmen, eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretme ve öğrenme süreçlerini planlayabilip, uygulayabilip ve son olarak yönetebilmelidir. Bununla tüm öğrencilerinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımını sağlayabilmelidir.

Alt yeterlikler:

- Dersi planlama
- Materyal hazırlama
- Öğrenme ortamlarını düzenleme
- Ders dışı etkinlikleri
- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- Zaman yönetimi
- Davranış yönetimi

1.2.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

İyi bir öğretmen, öğrencilerinin gelişim ve öğrenmelerini en doğru ve uygun şekilde değerlendirebilir. Ayrıca öğrencilerinin hem kendilerini hem de diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlayabilir. Son olarak elde ettiği ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim gerçekleştirebilmek için kullanabilir ve sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenler gibi diğer paydaşlarıyla paylaşır.

Alt yeterlikler:

- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama
- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

1.2.5.Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

İyi bir öğretmen, görev yaptığı okulun içinde bulunduğu çevrenin doğal, sosyal ve kültürel ve ekonomik özellikleri gibi önemli özelliklerini tanıyabilir. Ayrıca aileleri ve

toplumu eğitim süreci ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik edebilir.

Alt yeterlikler:

- Çevreyi tanıma
- Çevre olanaklarından yararlanma
- Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- Aile katılımı ve işbirliği sağlama

1.2.6. Program ve İçerik Bilgisi

İyi bir öğretmen, ülkesinin eğitim sisteminin dayandığı ana değerler ve ilkeleri bilmeli buna ek olarak özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini eğitimde uygulayabilmelidir.

Alt yeterlikler:

- Türk milli eğitimin amaç ve ilkeleri
- Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

1.3. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

5 yeterlik alanı, 26 alt yeterlik ve 158 performans göstergesinden oluşan, ÖYEGM tarafından belirlenen İngilizce öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri aşağıdaki gibidir; (MEB, 2008)

1.3.1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme

İngilizce'yi öğrenme-öğretme sürecini düzenleme, planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, kaynaklardan istifade etme ve materyal hazırlama uygulamalarını kapsamaktadır.

Alt yeterlikler

- İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme
- İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
- İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme
- İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme
- İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme

1.3.2. Dil Becerilerini Geliştirme

Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alma, hedef dili doğru ve etkin kullanma, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dili öğretme ve öğrenme tekniklerini, teorilerini ve yaklaşımlarını derslerde dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik aktiviteler düzenleme gibi tanımları kapsayan bu alan aşağıdaki alt yeterliklerden oluşmaktadır;

Alt yeterlikler

- Bireylerin dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine etkili bir şekilde yardım edebilme.
- Bireylerin öğretilmesi hedeflenen yabancı dili yani İngilizceyi düzgün ve anlaşılabilir bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme.
- Bireylerin yabancı dilde dinleme ve izleme becerilerini geliştirebilme.
- Bireylerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirebilme.
- Bireylerin yabancı dilde okuma becerilerini geliştirebilme.
- Bireylerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirebilme.
- Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri de dikkate alan uygulamalar oluşturabilme.

1.3.3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Yabancı dil öğretimi sürecinde, bireylerin öğretim süreci sırasında gerçekleşen gelişimlerini izleme, belirleme, takip etme ve değerlendirme uygulamalarını kapsayan bu alan aşağıdaki alt yeterlikleri içermektedir;

Alt yeterlikler:

- İngilizce öğretimi süreci sırasında gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.
- İngilizce öğretimi sırasında kullanılacak olan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.
- Bireylerin yabancı dil öğretimi sonrasında gelişimlerini saptamaya yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.
- Bireylerin yabancı dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamaları üzerinde gerçekleştirebilme.

1.3.4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

İngilizce öğretim sürecini güçlendirmek ve desteklemek amacıyla ebeveynlerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okulda gerçekleşen organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsayan bu alan aşağıdaki alt yeterliklerden oluşmaktadır.

Alt yeterlikler

- Bireylerin yabancı dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme.
- Bireylerin yabancı dili kullanabilmesinin ne kadar önemli olduğunu anlayabilmeleri amacıyla ilgili olan kurum, kuruluş ve kişiler ile iş birliği yapabilme.
- Bireylerin ulusal bayram ve törenlerin önemini farkına varabilmelerini ve bu tören ve kutlamalara aktif bir şekilde katılımlarını sağlayabilme.
- Ulusal bayram ve törenleri organize etme ve gerçekleştirebilme
- Bir eğitim merkezi olan okulların aynı zamanda kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme.
- Toplumsal liderlik yapabilme.

1.3.5. Mesleki Gelişim Sağlama

Yabancı dil öğretim sürecini desteklemede, öğretmenin kişisel mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını kapsamakta olan bu alan aşağıdaki alt yeterliklerden meydana gelmektedir;

Alt yeterlikler:

- Yabancı dil öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.
- Mesleki gelişime yönelik gerçekleştirilecek olan uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden faydalanabilme
- Mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmaları gerçekleştireceği dil öğretim uygulamalarına yansıtabilme.
- Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.

İçinde bulunduğu topluma ve doğal olarak dünyaya göre şekil alan bir meslek olan öğretmenlik mesleği toplumun ihtiyaçlarına, gelişimine ve değişimine bağlı olarak sürekli değişmektedir. Binlerce yıl önce kil tabletlerle yazıyı öğreten öğretmenlik

mesleği bugün elektronik tabletleri eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanabilir hale gelmiştir. Bu sebeple, eğitimin ve öğretimin olabildiğince başarılı olabilmesi için eğitim ve öğretim süreci içinde yer alan her öğretmenin değişim ve gelişime ayak uydurabilecek yeterliğe sahip olmalıdır.

1.4.YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Eğitimin, ticaretin, dinin ve devletlerin ortak dili olan Latince'nin yerine 18. yüzyılda Fransızca, İtalyanca ve İngilizce gibi "modern" diller Avrupa'da ki politik değişimlerden ötürü Avrupa'da ki okulların eğitim programlarına girmiştir. Fakat adı geçen "Modern" diller eğitim programlarına girmesine rağmen Latince'ye benzer yöntemler ile öğretilmeye devam edilmiştir. Bu yöntemler; sadece dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, kelime listelerinin ezberlenmesi ve cümle çevirilerinin yapılmasını içermektedir. 18. Yüzyılda bir dili öğrenmenin amacı o dili konuşmak olmadığından yabancı dil öğretiminde konuşma pratikleri yok denecek kadar azdır. 18. yüzyıldan 20. yüzyıla gelinirken yabancı dil öğretimi artık kendi başına bir profesyonellik alanı oluşturmaya başlamıştır (Richards ve Rodgers, 2002). İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise iletişim kurmanın dil bilgisi öğrenmekten daha önemli olduğu açıkça ortadadır. Bu sebeple yabancı dil öğretim yöntemleri zamanla değişmiş, gelişmiş ve çeşitlenmiştir.

Kocaman (2012) ' a göre; yöntemler "*toplumsal, ekonomik, siyasal ve eğitim durumlarının ortaya çıkardığı gereksinmelere yanıt vermek için ortaya çıkarlar.* Buradan hareketle; öğretim işinin evrensel ve ölümsüz bir iş olmakla her dönem ve her yerde en iyi şekilde gerçekleştirilebilmek amacıyla adına yöntem denilen farklı farklı kostümlerle sahneye çıkmış bir oyuncu olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğretiminde ise durum farklı değildir. Richards ve Rodgers (2002) yirminci yüzyılda dil eğitiminin, sıkça değişim ve yenilik gösteren ve bazen de rekabet halinde olan dil öğretim ideolojilerinin gelişmesinden dolayı kendine ait bir kimlik kazandığını belirtmiştir.

Kocaman (2012) zaman içerisinde dil öğretiminde, Yunanca ve Latince dillerinin etkisiyle ortaya çıkmış, yazılı dili amaç edinen anlayış yerine, modern dil bilimdeki gelişmelerle birlikte; iletişime ve konuşulan dile ağırlık veren dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Geleneksel dil öğretim yöntemlerinde tekil

öğeler üzerinde etkili olmaya çalışan bir yaklaşım ağırlıklı iken, modern dilbilim çalışmalarının başlangıç aşamasında, yapıyı ve dil sistemini vurgulayan bir anlayış benimsenmeye başlanmıştır.

Kocaman (2012) ' a göre yabancı dil öğretimine ait olan öğretim yöntemlerin temelini oluşturan yöntemler şunlardır; cümle yapısını ve dilin öğelerini ön plana alan Düzvarım yöntemi (Direct Method) ve hâlâ etkisini göstermekte olan İşitsel-dilsel yöntem (Audio-Lingual Method) dir. 1950'li yıllara baktığımızda ise Chomsky sayesinde üretici dil becerileri ve bütün dillerin ortak özelliklerini ön plana çıkaran bilişsel öğretim yöntemleri gelişme göstermiştir. 1970'li yıllara gelindiğinde ise dilin sadece sistemsel bir yapı olmadığı ve işlevsellik özelliği ile asıl hedefin iletişim olduğunun farkına varılmıştır. Bununla birlikte “iletişimsel dil öğretimi” (Communicative Language Teaching) yaklaşımı gelişmiş ve bu yöntemin etkilerininin günümüzde dahi görüldüğü saptanmıştır.

Dil eğitimi konusunda Dünya’da kabul görmüş pek çok yöntem vardır fakat 1982 yılında Avrupa Konseyi ile MEB’in birlikte düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretim Programları” seminerinde Türkiye’den ve Avrupa’dan programa katılan uzmanlar tarafından incelenen ve benimsenen bazı yöntemler aşağıdaki gibidir (Demirel, 2010);

- Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- Seçmeli (Eklektik) Yöntem, (Eclectic Method)

Bu yöntemlere ek olarak Larsen-Freeman (2000) tarafından yazılmış “Techniques and Principles in Language Teaching” adlı kitapta aşağıdaki yöntemlerden de bahsedilmiştir;

- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Doğrudan Yöntem (Direct Method)
- Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)
- İletişimci Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Language Teaching)
- Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- Görev Temelli Yöntem (Task Based Language Teaching)

1.4.1.Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (The Grammar Translation Method)

İngilizce öğretmenin en eski yöntemi olan, dilbilgisi çeviri yöntemi; “klasik yöntem”, “eski yöntem” veya yöntemin ilk etkin olduğu dönemlerde Amerika’da bilinen adıyla “Prusya yöntemi” (yöntemin alman akademisinden çıktığına inanılarak yönteme verilen isim) olarak bilinir. Dünya’da hala kullanılmakta ve bir öğretmen için kullanılması gayet kolay olan dilbilgisi çeviri yöntemi; 1840’lardan 1940’lara kadar neredeyse bir asır boyunca dil öğretim alanında hakim olmuştur. Latince, Yunanca ve Sanskritçe gibi klasik dillerin öğretiminde kullanılan bu yöntem İngilizce öğretiminde de kullanılmıştır. Dilbilgisi çeviri yöntemiyle eğitim gören öğrenciler öncelikle cümleleri ve söz dizimini derinlemesine inceler, sonra ana dil ve hedef dil bölüm bölüm karşılaştırılıp kıyaslarlar. Özellikle Latince, Sanskritçe, Farsça, Arapça ve Yunanca gibi klasik dilleri öğrenmede bu yöntem gayet etkilidir (Patel ve Praveen, 2008).

Larsen-Freeman (2000) tarafından belirtilen ilkeleri ve bu yöntemler birlikte kullanılabilecek olan teknikler aşağıdaki gibidir;

İlkeler:

- Hedef dili öğrenmenin en önemli amacı, o hedef dilin yazılı edebiyatını anlayabilmektir.
- Edebi dil, konuşma dilinden daha üstündür. Öğrencilerin hedef dili çalışması edebiyat ve sanat hakkında sınırlıdır.
- Bir dili öğrenmekteki en önemli başarı çeviri yapabilmektir. Çeviriyi başarılı yapabilen öğrenciler dil öğreniminde de başarılı sayılırlar.
- Hedef dilde iletişim kurabilmek, konuşabilmek yabancı dil eğitiminin hedeflerinden değildir.
- Öncelikli olarak yazma ve okumaya önem verilir. Dinlemeye ve konuşmaya az ve telaffuza ise hiç önem verilmez.
- Sınıfta otorite öğretmendedir.
- Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler bulmak veya oluşturmak öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Hedef dildeki dilbilgisi kalıplarını öğrenmek öğrenciler için önemlidir.
- Tümdengelim yoluyla kesin dilbilgisi kuralları belirlemek kullanışlı, pedagojik bir tekniktir.

- Öğrenciler her zaman için hedef dilin dilbilgisi kurallarının bilincinde olmalılar.
- Fiil çekimleri ve diğer dilbilgisi kurallarının mümkün olduğunca ezberlenmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmen mutlak otoritedir.
- Dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma ve yazma üzerinde durulur.
- Derslerde ana dilden oldukça fazla faydalanılır.
- Değerlendirmeler ağırlıklı olarak yazılı çeviri testleri veya karşılaştırmalar ile yapılır.

Teknikler:

- Edebi Metin Çevirisi: Öğrenciler sonraki derslerinde kelimelerini ve yapılarını inceleyecekleri bir metni hedef dilden ana dile çevirirler.
- Okuduğunu Anlama Soruları: Öğrenciler belirli bir sıra içinde sorulan metin hakkındaki soruları cevaplarlar. İlk grup sorular metin hakkında ikinci grup sorular ise metinden anladıkları hakkında olur.
- Zıt anlamlı-Eş anlamlı sözcükler: Öğrencilerden verilen bir grup sözcüğün metin içinde eş veya zıt anlamlılarını bulmaları istenebilir.
- Köktaş (Aynı kökten gelen) sözcükler: Öğrencilere hedef dil ve ana dil arasında benzer olan sesleri, telaffuzları veya kelimeleri öğretmek için örnekler verilebilir örneğin; interesting-enteresan.
- Tümdengelimciliğin uygulanması: Hedef dilin dilbilgisi kuralları örnekler ile beraber sunulur. Her bir kuralı öğretmek için varsa istisnaları da sunulur. İstisnalar da not alınır. Öğrencilerden öğrendiklerini farklı örneklerde göstermeleri istenir.
- Boşluk doldurma: Eksik kelimeleri bulunan cümlelerin uygun bir şekilde doldurulması istenebilir.
- Ezber: Öğrencilerden dilbilgisi kurallarını veya hedef dilin kelimelerini ana dildeki karşılıklarıyla beraber ezberlemeleri istenebilir.
- Cümle içinde kelimeler kullanma: Öğrencilerden, bir kelimenin iyi bir şekilde öğrenildiğini göstermek amacıyla o kelimeyi içeren cümleler oluşturmaları istenebilir.

- Kompozisyon: Öğrencilerden, hedef dilde olması şartıyla, derste işlenen konuyla alakadar bir metin veya özet yazmaları istenebilir. (Larsen-Freeman, 2000).

1.4.2.Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Dil bilgisi çeviri yöntemi gibi doğrudan yöntem de eski bir yöntemdir. Bu yöntemin ortaya çıkmasında ki en büyük etmen, dil bilgisi çeviri yönteminin iletişim ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır (Larsen-Freeman, 2000). Dilbilgisi-Çeviri yöntemi yazılı dili öğretirken bu yöntem dilbilgisi çeviri yönteminin aksine hedef dilin güncel olarak konuşulan biçimini öğretmeyi amaçlamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Yöntemin adı anlamın doğrudan hedef dilde açıklanmasından gelmektedir. Bu sebeple bu yöntemin “asla çeviri yapılmaz” gibi basit bir kuralı vardır (Diller, 1978). Bu kurala ek olarak Singh (2005) Doğrudan Yöntemin; kavramların nesnelere veya doğal bağlamda öğretilmesi, konuşma pratikleriyle okuma ve yazmanın geliştirilmesi, dilbilgisinin dolaylı olarak öğretilmesi gibi kuralları olduğunu belirtmiştir.

Bu yönteme ait bazı ilkeler ve bu yöntemle birlikte kullanılacak teknikler aşağıdaki gibidir

İlkeler;

- Öğrencilerden duydukları bir kelimeyi anlamamış veya tam duymamış olsalar bile, o kelimeyi duydukları şekilde tekrar etmeleri istenebilir (Memiş ve Erdem, 2013).
- Dil öğrenmenin amacı iletişimi, yabancı dilde düşünmeyi, soru sormayı ve cevap vermeyi öğrenmektir (Larsen-Freeman, 2000).
- Çekingen davranışlarda bulunan öğrencilere kitaplardan okuma parçaları ezberlettirebilir (Demircan, 2013 akt. Memiş ve Erdem, 2013).
- Yanlışların öğrencinin zihnine yerleşmemesi için yapılan yanlışlar anında düzeltilir (Memiş ve Erdem, 2013).
- Telaffuz sesli okumayla pratik edilir (Larsen-Freeman, 2000).
- Kelime çalışmalarında önce eş anlamlı kelimeler çalışılır, daha sonra, hedef dilde sıklıkla öğrencinin karşısına çıkacak kelimeler metin içinde kullanılarak sözlük kullanılmadan öğretilmeye çalışılır (Memiş ve Erdem, 2013).
- Sınıfta anadil asla kullanılmaz öğretim dili sadece hedef dildir (Larsen-Freeman, 2000).

- Görselleştirmeler ve diğer kelime öğretim yöntemleriyle dahi açıklanamayan konular pantomim veya tahtaya çizme gibi aktivitelerle açıklanabilir (Larsen-Freeman, 2000).

Teknikler (Larsen-Freeman, 2000);

- Sesli okuma: Öğrenciler sesli olarak metin veya diyalogları okur. Okuma sürecinin sonunda öğretmen anlamı açıklamak için resimler, örnekler, mimikler kullanabilir.
- Soru-cevap pratiği: öğrencilerden hedef dilde uzun cevaplar ve sorular oluşturmaları istenir amaç yeni öğrenen ve kelime kalıpların tekrarıdır.
- Öğrencilerin kendi hatalarını bulması: Öğretmen, öğrenciden kendisine sunulan iki seçenektan doğru olanı seçmesini isteyebilir veya öğrenciye hatasını ses tonunu kullanarak gösterebilir.
- Söyleşi: Öğretmen, öğrencilere dil bilgisi yapısını kullanmaları amacıyla sorular sorabilir daha sonra bu soruları öğrenciler birbirlerine sorabilirler.
- Yazdırma: Öğretmen metni üç kez okur. İlkinde normal hızla okur ve öğrenciler dinler. İkincide öğrencilerin not alması için daha düşük hızla okur. Son olarak öğrencilerin kâğıda geçirdiklerini kontrol amacıyla normal hızla okur.
- Harita çizme: öğrencilere coğrafi şekilleri isimlendirilmemiş bir harita verilerek yapılacak aktiviteyle öğrencilerin dinleyerek anlama kapasitesi kazanmaları amaçlanır. Öğretmen harita hakkında bilgileri hedef dilde verirken öğrenciler isimlendirmeyapırlar. Daha sonra öğretmen öğrencilerin yaptıklarını görmeleri için haritayı tahtaya çizer.
- Paragraf yazma: Öğretmen öğrencilerden daha önce işledikleri bir konu hakkında paragraf yazmasını isteyebilir.

1.4.3 İletişimsel Dil Yöntemi (Communicative Language Teaching)

Bu yöntemin özünde; öğretim şeklinin, kullanılacak araç-gereçlerin, öğretmen ve öğrenci rol ve davranışlarının, sınıfta kullanılacak etkinliklerin yani kısacası tüm eğitim uygulamalarının yaşayan bir dile ve o dilin yöntemlerine göre düzenlemesi bulunmaktadır. İletişimsel dil yöntemi dil öğrenme düzeneği ve dil ve toplum ilişkisi konuları üzerinde yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Bireylere dil öğretmenin amacı bireylerin iletişim yetisini geliştirmektir (Tosun, 2006). Özet bir ifadeyle; dilsel

yeterlilik (linguistic competence) kadar iletişim yeterliliği de (communicative competence) önemlidir, birey ne zaman, kime ve nasıl söyleyeceğini de bilmelidir (Hymes, 1971).

1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında dil öğretiminde dilbilgisel yapı merkezli yaklaşımdan iletişimsel yaklaşıma geçilmesinin nedenleri;

- Öğrencinin sınıfta eksiksiz cümleler oluşturabilmesine rağmen sınıf dışında oluşturamaması
- İletişim kurabilmenin dilbilgisel yapı bilmekten fazlasını gerektirmesi
- Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını bilmesi fakat dili kullanama
- İletişim kurabilmenin dil yetkinliğinin yanında iletişim yetkinliği de gerektirmesi

olarak belirtilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson akt. Öz, 2013).

Bu yönetime ait bazı ilkeler ve bu yöntemle birlikte kullanılacak teknikler aşağıdaki gibidir

İlkeler (Finocchiaro ve Brumfit, 1983 akt. Öz, 2013);

- Dili öğrenmek iletişimi öğrenmektir.
- Dili öğrenmek için etkili iletişim elzemdir
- Hedef dili anlaşılabilir bir şekilde telaffuz etmek elzemdir
- Hedef dil öğrenci tarafından denemeler ve yanılmalar sonucunda öğrenilir.
- Hedef dilde akıcı ve kabul edilebilir düzeyde konuşma temel hedeflerdendir.
- Okuma ve yazma etkinlikleri arzu edilirse ilk günden itibaren öğretilir.
- Hedef dilde iletişimsel yetkinlik temel hedeflerdendir.
- Öğretmen öğrenciyi hedef dili kullanması için özgürce motive edebilir.
- Hedef dilin dilbilgisi kuralları en iyi hedef dilde iletişimi öğrenirken öğrenilir.
- Dil öğretiminde en önemli etmen anlamdır.
- Öğrencinin hedef dil ile iletişim için yaptığı denemeler cesaretlendirilmelidir.
- Dialoglar ezber amaçlı değil iletişimsel çerçevede kullanılır.

Teknikler (Larsen-Freeman, 2001, Richard ve Rodgers, 2001, Richard ve Schmidt, 2010, akt. Öz, 2013) :

- Otantik materyal kullanımı: dil öğretim amacıyla üretilmiş materyal kullanımı yerine; gazete, dergi, televizyon konuşması gibi materyalleri kullanma.
- Karışık Cümleler: öğrenciler daha önce gördükleri veya hiç görmedikleri bir okuma parçasının karıştırılmış halde sunulan cümlelerini doğru olarak sıralamaya çalışırlar.
- Dil oyunları: öğrenciler arasında rekabet oluşturacak ve yazılı veya sözlü iletişimi amaç edinen ayrıca dilde akıcılığı arttıran oyunlar.
- Resim şeridi hikayesi: öğrenci gruplarından her bir öğrenciye bir resim verilir ve o öğrenci grup arkadaşlarına resim hakkında ve daha sonra gelebilecek resimler hakkında soru sorar.
- Rol yapma: drama sınıflarında görülebilen rol yapma aktiviteleri günlük hayatta öğrencilere nasıl özür dileneceğini, nasıl şikayette bulunacaklarını onları bir marketten hatalı ürün almış ve iade etmeye çalışan bir insanın rolüne büründürerek öğretmeye çalışır.

1.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio Lingual Method)

İşitsel-Dilsel yöntem konuşmanın temel alındığı bir yaklaşımdır. Fakat kelime bilgisini vurgulayan gerçek durum örnekleri ile çalışmak yerine İşitsel-Dilsel yöntem de öğrencilere dilbilgisel cümle yapıları öğretilir. Gelişiminde davranışçı psikolojinin etkileri görülebilir. Michigan Üniversitesi'nden Charles Fries (1945) yöntemin prensiplerini geliştirdiği için Michigan Yöntemi olarak da bilinir. Bu yöntemde ilk olarak öğrencilere uyarıcılara doğru cevap verebilmeleri için yardım etmek gerekir. Öğretmen tarafından yapılan bu yardımdan sonra öğrenciler ana dilden kalma alışkanlıklarını bir kenara bırakarak hedef dil için yeni alışkanlıklar geliştirebilirler. Bu yöntemde öğretmen bir orkestra lideri gibi davranarak öğrencilerinin dile ait davranışları kontrol eder(Larsen-Freeman, 2000).

Bu yönetime ait bazı ilkeler ve bu yöntemle birlikte kullanılacak teknikler aşağıdaki gibidir

İlkeler (Prator ve Celce-Murcia, 1979, Celce-Murcia, 2001, akt. Öz, 2013) ;

- Derse ait yeni içerikler dialog içerisinde sunulur.
- Taklit, cümle ezberleme ve aşırı öğrenme vardır.

- Dile ait yapıları karşıtsal çözümleme aracılığıyla sıralanmıştır ve tek seferde bir tane öğretilir.
- Dile ait yapıları tekrar alıştırmalarıyla öğretilir.
- Gramer öğretimi yok denecek kadar azdır, öğretilen gramer ise tümevarımsal olarak öğretilir.
- Kelime öğretimi sınırlıdır ve öğrenciler metin içinden kelime öğrenebilirler.
- Derste genellikle ses kayıtlarından, dil laboratuvarlarından ve görsel materyalden faydalanılır.
- Sesletime çok büyük önem verilir.
- Öğretmenler ana dili çok az kullanır.
- Başarılı cevaplar hemen desteklenir.
- Öğrencilerin hatasız telaffuzlar yapması için büyük emek harcanır.
- Dili işleme ve içeriği göz ardı etme eğilimi vardır.

Teknikler (Larsen-Freeman, 2000);

- Diyalog ezberleme: Öğrenciler rol ve taklit yaparak ayrıca mimikleri kullanarak diyalogları ezberle ve ders içinde kullanırlar.
- Parçalara ayırma: Öğrenciler uzun bir cümlenin telaffuzunda ve sesletiminde problem yaşadığında o cümle parçalara bölünür ve sondan başlayarak tekrarlatılır.
- Tekrar: Öğrencilere yeni diyaloglar öğretebilmek için öğretmenin söylediklerinin mümkün olduğunca hızlı ve doğru tekrarlamaı istenir.
- Zincir: Amaç zincirleme iletişim kurmaktır, öğretmen sınıfta bir öğrenciye bir soru sorar, soruyu cevaplayan öğrenci yanındaki arkadaşına dönerek ona bir sorar, aktivite zincir halinde tüm sınıf bitirene kadar uygulanır.
- Tek sözcük yerleştirme: Öğretmen sınıfta işlenen diyalogtan bir satır okur ve sonra farklı bir kelime verir. Öğrenciler öğretmenin kendilerine söylediği satırı tekrarlar ve o farklı kelimeyi en uygun yere yerleştirmeye çalışırlar.
- Farklı yere aynı sözcüğü yerleştirme: Öğretmen sınıf içinde işlenen diyalogtan kelimeler verir, öğrenciler bu kelimeler diyalogtaki farklı yerlere yerleştirmeye çalışırlar.

- Çeviri: Öğrencilerden olumlu bir cümleyi olumsuz, aktif bir cümleyi pasif bir cümleye veya dolaylı cümleye çevirmeler istenebilir.
- Soru-cevap: Öğrencilerin verilen anahtar kelimelerle sorular oluşturmaları ve hızlı ve doğru bir şekilde soru cevaplama pratiği yapmaları istenebilir.
- Seslerle çalışma: öğretmen öğrencilerden sesletimleri birbirine yakın genelde tek harfi farklı kelimeleri (sheep/ship) çalışmalarını isteyebilir. Öğrencilerin önce farklılığı anlamları, sonrada kelimeleri söyleyebilmeleri beklenir.
- Diyalog tamamlama: Diyalogtan öğrencilerin bildiği bazı kelimeler silinir ve öğrencilerin diyalogu tamamlamaları beklenir.
- Gramer oyunu: öğrencilerin grameri metin içinde çalışması amacıyla düzenlenmiş oyunlar oynatılır.

1.4.5. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Language Teaching)

Görev temelli yöntem dilin kullanımını için öğrencilere doğal ortam sağlamayı amaç edinmiştir. Görev temelli yöntemin amacı olabildiğince otantik materyal kullanarak öğrencilere anlamlı görevler yaptırmaktır (Richard ve Rodgers, 2001 akt. Öz, 2013). Öğrencilere verilen görevler günlük hayatta konuşulan otantik dili kapsayan; doktora gitme, röportaj yapma, yardım için müşteri hizmetlerini aramak gibi aktivitlerden oluşabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011 akt. Öz, 2013). Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bu anlamlı görevleri tamamlamaya çalışırken etkileşime geçme şansında yakalarlar. Bu tarz etkileşimlerin dil edinimini kolaylaştırdığı düşünülür çünkü öğrenciler birbirlerini anlamaya ve kendi hislerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Böylelikle doğru öğrenip öğrenmediklerine kontrol edebilirler (Larsen-Freeman, 2001)

Görev temelli yöntem Prabhu tarafından Hindistan'da çalışırken popülerleştirilmiştir. Prabhu; öğrencilerinin dilsel olmayan bir problem ile dil öğrenmeyi dilbilim soruları üzerine yoğunlaştıklarında olduğu kadar kolay öğrenebildiğini fark etmiştir (Harmer, 2001).

Görevin özellikleri (Richards, 2006 akt Öz, 2013);

- Öğrencilerin mevcut dil kaynaklarını kullanarak yapmaya ve yerine getirmeye çalıştıkları şeydir.
- Görevler, dil öğrenimi ile bağlantılı olmayan bir sonuca sahiptir, ancak öğrenen öğrenci görevi yerine getirirken dil edinimi meydana gelebilir

- Görevler anlama odaklanmayı içerir.
- İki veya daha fazla öğrencinin içinde bulunduğu görevlerde öğrencilerin iletişim stratejilerini ve etkileşim becerelerini kullanmalarını gerektirir.

Prabhu (1987)'ye görev 3 ana görev tipi vardır;

- Bilgi boşluğu aktivitesi (Information gap activity): Verilen bilginin bir kişiden diğerine - bir formdan diğerine ya da bir yerden bir başka bir yere aktarılmasını içerir ayrıca genel olarak dilden dile veya dil içinde kodlama-kod çözme gerektiren aktivitelerdir.
- Mantık boşluğu aktivitesi (Reasoning-gap activity): Çıkarıma ve çıkarım yapma, pratik düşünce, ilişki ve örnek algısı süreçlerinin yardımıyla eski bilgiden yeni bilgi elde etme süreçlerini içeren aktivitelerdir.
- Düşünce boşluğu aktivitesi (opinion gap activity): Belirli bir duruma yanıt olarak kişisel tercih, duygu veya tutum belirleme ve ifade etmeyi içeren aktivitelerdir.

İlkeler (Larsen-Freeman, 2000);

- Sınıf içi aktiviteler algılanan bir amaca ve açık bir sonuca sahiptir.
- Öğretmen görevi tamamlamak için gerekli olan mantıksal düşünce sürecini parçalara ayırır.
- Öğretmen öğrencilerin süreçte nasıl yer aldığını bilmenin yollarını aramalıdır böylece öğrencilerin öğrenemeye ilgilerini ve hazırbulunuşluklarını düzenleyebilir. Böyle bir öğretmen-sınıf ilişkisi değişik kabiliyetli öğrencilerin olduğu bir sınıfta olabilirdiğince çok öğrencinin aktivitenin doğasını kavramasını sağlar.
- Öğretmen; öğrencinin görev öncesi süreçte mevcut durumu kavrayabilmesi amacıyla, kullandığı dili bilinçli olarak sadeleştirmez.
- Öğretmen öğrencilerin söylediğini başka kelimelerle ifade ederek veya düzelterek doğru formu öğrencilere sağlar.
- Öğretmen öğrencilere anlama ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için günlük hayattan otantik konuşma ve dinleme aktivitelerini içeren fırsatlar sunar.

- Öğrenciler bir görevdeki başarı durumlarını gösteren geri bildirimler almalıdırlar. Bu geri bildirimler anlama bakılarak verilmelidir.
- Öğretmen öğrencilere günlük hayat benzeri anlamlı bir etkilieşim için daha fazla fırsat verir.

1.4.6. Telkin Yönetmi (Suggestopedia)

Öğrenci duygularını ön planda tutan bu yöntemin yaratıcısı Georgi Lozanov'dur. Lozanov, aynen sessizlik yönteminde olduğu gibi, dil öğreniminin daha hızlı olabileceğine inanmıştır. Lozanov öğrencinin dil öğreniminde ki yetersizliğinin kendi kurduğu psikoloji bariyerlerden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Yapamayacağı ve başaramayacağı korkusuna sahip olan birey başarısız olur. Birey sahip olduğu tüm mental gücü kullanmaz Lozanov ve diğerlerine göre birey mental kapasitenin sadece %5 veya %10'unu kullanmaktadır. Telkin yönteminin amacı bireyin duygularını daha iyi hale getirerek korkularından uzaklaştırmak ve öğrenmenin önündeki bariyerleri kaldırmaktır. Zihni sanat işleriyle uyarmak bariyerleri kaldırmak konusunda işe yarayabilir (Larsen-Freeman, 2000).

Bu yönetime ait bazı ilkeler ve sınıf içinde kullanılacak bazı teknikler aşağıdaki gibidir;

İlkeler (Larsen-Freeman, 2000) ;

- Öğrenme keyifli bir ortam gerçekleşir.
- Öğrenciler çevresel olarak (peripheral) öğrenir.
- Öğrenci öğretmene güvenir ve saygı duyarsa daha iyi öğrenir.
- Öğretmen öğrenmenin önündeki psikolojik bariyerleri kaldırmalıdır.
- Öğrenci hataları nazikçe düzeltilir.
- Öğretimde güzel sanatlardan faydalanılır.
- Öğretmen sınıftaki otoritedir
- Öğrenciler kendilerine sınıf içinde yeni bir karakter oluşturarak hata yapmaktan daha az korkar hale gelirler.
- Değerlendirme sınıf içi performans ile yapılır.
- Ana dil kullanımı sürecin başından sonuna doğru azalarak biter.

Teknikler (Larsen-Freeman, 2000);

- Sınıf kurgusu: Öğrenmek için canlı ve neşeli bir öğrenme ortamı oluşturulur.
- Çevresel öğrenme (peripheral learning): çevresel etmenler, posterler, resimler aracılığıyla oluşan öğrenme.
- Yeni kimlik seçimi: yeni bir karakter oluşturularak hatadan daha az korkulması sağlanabilir.
- Rol yapma: rol yapma aktiviteleri sayesinde öğrenilenler tekrar edilir.
- İlk konser: dilbilgisi müzik eşliğinde yüksek sesle ve müziğin ritmine uyarak okunur.
- İkinci konser: Öğretmen klasik veya barok müzik eşliğinde metinleri okur.
- Yaratıcı adaptasyon: şarkı söyleme, dans etme, drama ve oyun gibi etkinliklerle dil öğeleri pratik edilir ve iletişim sağlanması desteklenir.

1.4.7. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiş olan sessizlik yöntemi öğretmenin olabildiğince az konuşması hatta mümkünse sessiz kalarak, konuşma işini öğrencilere bırakmasıyla ön plana çıkmaktadır. 1970'lerin başında geliştirilmiş bir yöntem olan sessizlik yöntemi öğrenmede problem çözme yaklaşımını benimsemektedir (Öz, 2013)

Gattegno'nun yönteminin temelini oluşturan maddeler (Richard ve Rodgers, 2001, akt. Öz, 2013);

- Öğrenme öğrencinin ezberleyip tekrar etmesinden ziyade, keşfedip yaratmasıdır.
- Öğretim fiziksel nesnelere desteklenirse kolaylaşır
- Öğretim öğrenilecek şeyinde içinde bulunduğu problem çözme aktiviteleriyle kolaylaştırılır.

Bu yönteme ait bazı ilkeler ve birlikte kullanılabilecek teknikler aşağıdaki gibidir;

İlkeler (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, akt. Öz, 2013)

- Öğrenci dil öğrenmeye temel yapı taşı olan seslerden başlar
- Sesler dile özgü ses-renk kartlarıyla öğretilir.
- Öğretmen öğrencinin ana dilinden bildiği seslerden faydalanarak, hedef dildeki sesleri renklerle ilişkilendirmesini sağlar.
- Daha sonra aynı renkler öğrencilerin heceleme, seslendirmeyi ve okumayı öğrenmesine yardımcı olmak için kullanılır.

- Öğretmen öğrencinin dikkatini dilin yapısına çekebilmek için bazı durumlar oluşturur.
- Her bir durum tek bir dil bilgisi yapısını içerir.
- Verilen küçük sözlü ipuçlarıyla öğrencilerin yapıları öğrenmesine rehberlik edilir.
- Öğretmen öğrencilerin hatalarını, konuyu anlamadıkları yerlerde materyal olarak kullanır.
- Öğrenciler yeni şeyler öğrenerek ve seçimler yaparak dilde özerklik kazanırlar.
- Öğrenciler kendilerine verilen dil bilgisi yapılarıyla çokça pratik yapma şansına sahiptirler.

Teknikler (Öz, 2013)

- Ses renk kartı: öğretmen öğrencilere hedef dildeki sesleri içeren renkli kartlar gösterip kelimelerin ve sesletimin oluşmasını sağlar.
- Öğretmen sessizliği: Öğretmen çok elzem olmadıkça sessizdir.
- Akran düzeltmesi: Öğrenciler birbirlerine yardım etmek için cesaretlendirilir, rekabetçi ruh yaratılmaz.
- Çubuklar: kelimeleri temsil eden çubuklar anlama çalışmayı ve dili pratiği yapmayı tetikleyen materyallerdir.
- Öz-düzeltilme hareketleri: Öğretmen yanlışları göstermek için ellerini ve parmaklarını kullanır.
- Kelime kartları: kelimeler kartlar üzerine tasvir edilir ve tasvir edilen her kelimeyle öğrenciler cümle kurmaya çalışır.
- Telaffuz kartları: ses renk kartları benzeri kartlardır fakat telaffuz çalışmak için kullanılır.
- Yapılandırılmış geribildirim: Öğrenciler o gün öğrendikleri ve işledikleri ders hakkında gözlemler ve yorumda bulunurlar

1.5. ALANA İLİŞKİN ÇALIŞMALAR

Bulgular kısmında ortaya çıkan sonuçları değerlendirebilmek için bu çalışmaya benzer çalışmaların incelenmesi çalışma açısından büyük önem arz etmektedir.

1.5.1. Öz-Yeterliğe İlişkin Çalışmalar

Alanyazında öğretmen öz yeterliğiyle alakadar birçok çalışma olmasına rağmen (Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2017, Özdemir, 2008; Türedi, 2015) İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleriyle ilgili çalışmaların sayısı sınırlı sayıdadır (Tunç Yüksel, 2010, Ortaçtepe, 2006, Taşer, 2015). İngilizce öğretmenleriyle ilgili çalışmaların çoğu ise hizmet öncesi öğretmenlerle ilgili çalışmalardır (Uçar, 2012; Dolgun, 2016; Görkaş, 2017).

Tunç Yüksel (2010) devlet ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında cinsiyet ve mesleki deneyim gibi sosyo-demografik faktörlerin öz-yeterlik algısıyla ilişkisine ek olarak, algılanan İngilizce dil seviyesi ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, 144 öğretmenden elde ettiği bulgularda; İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğünü göstermiştir. Yazar çalışmasında öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir.

Görkaş (2017) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerinin YÖK, MEB ve İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında bulunan yeterlilikler açısından incelemiştir. 85 hizmet öncesi İngilizce öğretmeniyle çalışan araştırmacı; İngilizce öğretmeni adaylarının özel alan yeterliliklerinin cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı fakat öğrenim türüne farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aurah ve McConell (2014) çalışmalarında Kenya'dan 168, Amerika Birleşik Devletleri'nden 189 öğretmen adayıyla çalışmış ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile cinsiyet ve ülke arasında ki ilişkiye incelemiştir. Araştırmanın sonunda ülke ile öz-yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Cinsiyet ile öz-yeterlik arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır.

Türedi (2015) araştırmasında özel okul ve devlet okullarında çalışan Öğretmenlerin öz-yeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisini cinsiyet ve deneyim süresi açısından karşılaştırmıştır. 385 öğretmenle çalışan araştırmacı; öz-yeterlik ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir fark tespit etmiş, kıdem ile öz-yeterlik arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Ateş (2016) çalışmasında öğretmen adayları ile görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yaş, cinsiyet, okul türü, sosyo-ekonomik çevre, eğitim durumu, branş ve öğretmen mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Araştırmacının 380 öğretmen ve 216 öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmanın sonunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, sosyo kültürel çevre, okul mevcudu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Fakat okul türü ve branş değişkeniyle öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öğretmenlere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Digap (2016) çalışmasında; Filipinler'de ortaokullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik, İngilizce yeterlik ve öğretim etkililiğini tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmacı araştırmaya katılan 86 İngilizce öğretmenin sosyo-demografik özellikleri, öz-yeterlik düzeyi, İngilizce yeterliliği ve öğretim etkinliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okul içi pozisyon ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Chan (2004) Hong Kong'ta ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılanan duygusal zekâlarıyla öz-yeterliklerini incelemiştir. Araştırmacı 158 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet, yaş ve kıdemle öz-yeterlik üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir.

Penrose, Perry ve Ball (2007) Avustralya'da devlet okullarında görev yapan 211 öğretmen ve müdürden oluşan bir grupta bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz-yeterliklerini incelemektir. Araştırmanın sonunda; duygusal zekânın öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği ve öz-yeterlik ile kıdem ve okul içi pozisyon (müdür, zümre başkanı, başöğretmen vb.) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fakat yaş ve cinsiyet ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Esen (2012) çalışmasında 500 İngilizce öğretmeniyle çalışmış ve İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz-yeterlik algılarını öğretmenlerin hem mesleki öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin hem

mesleki öz-yeterlik algısında hem de genel yeterlik algısında okul türü, tecrübe yılı, mezun olunan bölüm, akademik düzey bakımından anlamlı farka rastlamıştır. Fakat cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlamamıştır.

1.5.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Çalışmalar

Ökmen (2015) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemlerini belirlemeye ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğrencilerin akademik başarısına etkilerini incelemiştir. Araştırmacı Öğretmenlerin en çok Dilbilgisi Temelli Öğretim yöntemini, buna karşın en az işitsel-dilsel öğretim yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil öğretim yöntemleri ile cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca kullanılan yöntemleri öğrencilerin akademik başarısına etkisi olduğuda belirlenmiştir.

Kaygın (2004) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin yöntem bilgileri, tercihleri, yöntem tercih nedenleri, yabancı dil öğretim yöntemlerine ilişkin yenilikleri izleme yollarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı araştırmadan elde ettiği verilere dayanarak; öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen yöntemi İletişimsel Yaklaşımı olarak belirlemiştir ayrıca dilbilgisi-çeviri yöntemini ise öğretmenlerin kullanmaktan kaçındığı yöntem olarak belirlemiştir. Bu sonuçlara ek olarak araştırmacı, Grupla Dil öğretimi Yönteminin hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmediğini, öğretmenlerin yeni yöntemleri takip etmek için interneti kullandıklarını ve öğretmenlerin hepsinin dil öğretimine yönelik yeni bir yöntem pozitif yaklaştıklarını saptamıştır.

Kayapınar (2005) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin yabancı dil hazırlık sınıflarındaki öğretim sürecine yansımaları araştırmaya çalışmıştır. Araştırmacı Mersin 'de lise İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretmenlere ile araştırmayı yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin derslerde hemen hemen bütün teknikleri birbirlerine yakın yüzdelerle ile kullandıkları sonucuna varmıştır fakat diğer bir taraftan öğretmenlerin görüşleri, dil öğretimi üzerine düşünceleriyle sınıf ortamındaki uygulamalarının çeliştiğini göstermiştir.

Kıraç (2013) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin derste yöntem-teknik kullanma yeterliliklerini incelenmiştir. 372 İngilizce öğretmeniyle araştırmayı yürüten

araştırmacı; İngilizce öğretmenlerinin yöntem-teknik yeterlilikleri ile kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırmacı araştırmanın sonunda; İngilizce öğretmenlerin kullandıkları yöntem-teknikler ile kıdem arasında anlamlı bir farka rastlamazken, hizmet içi eğitim alma durumu ile kullanılan yöntem ve teknikler arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Tek sefer hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile üç veya dört sefer hizmet içi eğitim alan öğretmenlerinin tercih ettikleri yöntem ve teknikleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2007) çalışmasında; İngilizce öğretmenlerinin, eğitim durumunda yöntem-teknik ve araç-gereç (teknoloji) kullanım yeterlilik algılarını saptamaya çalışmıştır. İngilizce öğretmenlerinin teknik ve araç gereç kullanım yeterlikleri ile mezun olunan fakülte, kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmacı Çanakkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 95 İngilizce öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmacı araştırmanın sonunda; yöntem-teknik ve araç-gereç kullanım yeterlilikleri ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Araştırmacı öneri olarak İngilizce öğretmenlerinin daha başarılı olabilmeleri için; çocuklara yabancı dil öğretiminde ve sınıf içi öğretim becerileri konusunda rehberlik ve eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve öğretmenler için hizmet içi eğitimin faydalı olacağını vurgulamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın çerçevesini oluşturan araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın sınırlıkları ve araştırmanın varsayımları ile araştırmaya ait tanımlara yer verilmiştir.

2.1. PROBLEM

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları nasıldır ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir?

2.1.1. Alt Problemler

Bu araştırma ile “İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi?” cümlesine ek olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları,

- a) Cinsiyet
- b) Görev yapılan okul türü
- c) Kıdem
- d) Mezun olunan lise türü
- e) Mezun olunan fakülte türü
- f) Haftalık ders yükü
- g) İngilizce hazırlık sınıfı okuma
- h) Hizmet içi eğitim alıp almama

durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2. İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim yöntemleri,

- a) Cinsiyet
- b) Görev yapılan okul türü
- c) Kıdem
- d) Mezun olunan lise türü
- e) Mezun olunan fakülte türü
- f) Haftalık ders yükü
- g) İngilizce hazırlık sınıfı okuma

h) Hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma; İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının ve tercih ettikleri İngilizce öğretim yöntemlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmaktadır.

2.3.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile
- Araştırma örneklem ile
- Veri toplama aracı olarak İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi ile
- Ankette bulunan 5 farklı yabancı dil öğretim yöntemi ile
- Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

2.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırma aşağıdaki sayılılar kabul edilerek hazırlanmıştır;

- İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (English Language Teachers' Sense Of Self-Efficacy Scale- ELTSES) araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini doğru olarak belirleyebilecek niteliktedir.
- Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi (Preferred Teaching Methods Survey) araştırmaya katılan öğretmenlerin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerini doğru olarak belirleyebilecek niteliktedir.
- İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine cevap veren öğretmenler veri toplama araçlarının maddelerini içtenlikle ve dürüst olarak cevaplamışlardır.

2.5. TANIMLAR

Öz-yeterlik: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretebilmesine dair kabiliyetlerine olan kişisel inançlarıdır.

Yöntem İngilizce Öğretmenlerinin, İngilizce öğretebilmek için belirli bir plana göre izledikleri yol.

Teknik: İngilizce öğretmenlerinin, derslerinde kullanmayı tercih ettikleri yönleme göre, dersleri daha etkin hale getirmek için uyguladıkları yönleme özgü işlemler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmeleri ve uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri ve mesleki öz-yeterlik algıları bağımlı değişkenler iken, hazırlık sınıfı okuma, kıdem, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu, haftalık ders yükü, mezun olunan lise ve cinsiyet araştırmanın bağımsız değişkenleridir.

Araştırmada, İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin Mesleki Öz-yeterlik Algı Ölçeği ve Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi'ne verdikleri yanıtlarla mesleki yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen tüm bilgiler, bulgular ve yorum bölümünde analiz edilmiş, sonuç tartışma ve öneriler bölümünde ise tartışmalar sonucunda çözümlenmiş ve gereken öneriler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma betimsel desende ve tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelini, Karasar (2005) geçmişte olmuş ya da halen var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaç edinmiş bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri nicel araştırma yöntemi kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Yürütülen araştırmanın elde edilen sonuçlarının genellemek istendiği bütününe evren denilmektedir. Uygulanması veya ulaşılması oldukça güç olan genel evren ile somut ve ulaşılabilir olan çalışma evreni olmak üzere iki tür evrenin varlığından söz edilebilir. Örnek vermek gerekirse evreni öğrenciler olan bir araştırmada bütün öğrencilere ulaşabilmek olabildiğince zordur bu sebeple örnekleme yapılarak hakkında bir görüşe varabilecek bütüne çalışma evrenidir diyebiliriz. Bu nedenlerden dolayı araştırmalarda, çalışma evreni kullanılmaktadır (Karasar, 1999).

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa ilinin merkez Karaköprü ve Haliliye ilçelerinde görev yapmakta olan “513” İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Evrenin sahip olduğu özelliklerini doğru bir şekilde yansıtması için evrenden belirli bir takım yollarla seçilmiş birimlerin oluşturduğu bilgi öbeğine örneklem diyebiliriz. Matematiksel ifadeyle açıklamak gerekirse örneklem, evrenin bir alt kümesidir diyebiliriz. Örnekleme bulunan birimlerin sayısı ise örneklem hacmi olarak adlandırılmaktadır (Özmen, 1999).

Araştırmanın örnekleme erişilebilirlik açısından uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın örnekleme ise; 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa ili merkez Karaköprü ve Haliliye ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan 212 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)’a göre 500 bireyden oluşan bir evreni ideal olarak temsil edebilmesi için örneklemin 217 katılımcıdan oluşması gerekmektedir. Bu bilgiden hareketle çalışmanın örnekleminin evreni temsil ettiği söylenebilir.

Çalışmanın örnekleme ilişkin betimsel istatistik tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	78	36.6
	Kadın	134	62.9
	Toplam	212	100.0
Görev yapılan okul türü	İlkokul	37	17.5
	Ortaokul	62	29.2
	Lise	113	53.3
	Toplam	212	100.0
Kıdem	1-5 yıl	145	68.4
	6 yıl ve üstü	67	31.6
	Toplam	212	100.0
Mezun olunan lise türü	And. Lis.	76	35.8
	A.Ö.L.	45	21.2
	Süper lise	60	28.3
	Genel lise	31	14.6
	Toplam	212	100.0
Mezun olunan fakülte	Eğitm Fak.	174	82.1
	FEF	38	17.9
	Toplam	212	100.0
Haftalık ders yükü	20 saatten az	31	14.6
	20 ve üstü	181	85.4
	Toplam	212	100.0
İngilizce hazırlık sınıfı okuma durumu	Okumamış	55	25.9
	1 kez okumuş	125	59.0
	2 kez okumuş	32	15.1
	Toplam	212	100.0
Hizmet içi eğitim alma durumu	Almış	132	62.3
	Almamış	80	37.7
	Toplam	212	100.0

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formuna ek olarak iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlere ait kişisel bilgiler; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ait veriler; Esen (2012) tarafından hazırlanmış “İngilizce Öğretmenliği Öz-yeterlik Ölçeği” (Ek-1) aracılığıyla ve İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerine ait veriler ise; araştırmacı tarafından oluşturulan, “Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi” (Ek-2) aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

İngilizce öğretmenlerinin; cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul, haftalık ders yükü, mezun oldukları lise, mezun oldukları fakülte, İngilizce hazırlık sınıfı okuma durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi kişisel bilgileri ve özlük nitelikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen formdur.

3.3.2.İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (English Language Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale- ELTSES)

Bu çalışmada kullanılan 2 veri toplama aracından biri olan İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Esen (2012) tarafından, ÖYEGM'nin 2008 yılında yayınlanmış olan İngilizce öğretmenleri özel alan yeterlikleri kitapçığından faydalanılarak geliştirilmiştir.

Esen (2012) ölçeği geliştirirken ilk olarak 75 maddelik 5'li likert tipinde bir ölçek geliştirip 20 öğretmenden oluşan uzman görüşüne sunmuş ve uzman görüşü sonrası bağımsız değişkenlerle birlikte ortaya 82 maddelik bir ölçek çıkmıştır. Daha sonra oluşturulan ölçek internet ortamında 500 İngilizce öğretmeni (330 kadın, 170 erkek) tarafından doldurulmuş, elde edilen veriler Esen (2012) tarafından istatistiki olarak incelenmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin testinden. 94 ve Bartlett küresellik testinden (χ^2 : 28905,483; df: 3321; $p < .000$) sonuçlarını alarak güvenilir, uygun ve normal dağılımlı olduğu görülmüştür. Son olarak Esen (2012) gerçekleştirdiği faktör analizleri sonucunda 60 maddeyi elemiş geriye ölçeğin son halini oluşturan 22 madde kalmıştır. Geriye kalan 22 maddelik ölçek katılımcı öğretmen ve ÖYEGM tarafından belirlenen yeterlik alanlarından faydalanılarak 4 alt boyuta ayrılmıştır bunlar;

- Dil gelişimini izleme ve değerlendirme
- Meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma
- Uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi
- İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama

Çalışmanın örnekleminde bulunan 212 öğretmene uygulanan İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) değeri .90 bulunmuştur. Bu değere bakarak veri toplama aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Can (2017) güvenilirliği ölçmek için farklı farklı testler yapılabileceğini fakat "cronbach's alpha" testinin birden fazla uygulama yapmadan, kullanılan ölçekle yapılan tek ölçümünün kendi içindeki tutarlılığını göstermek için kullanılabileceğini, ortaya çıkan değer -1 ile +1 arası olabileceğini değer +1'e ne kadar yakınsa güvenilirliğin o denli yüksek olacağını belirtmiştir.

Ölçekte bulunan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

- 1, 5, 9, 13, 16, 18. ve 20. maddeler "Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme"
- 2, 6. ve 10. maddeler "Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma"

- 3, 7, 11, 14, 17, 19, 21. ve 22. maddeler “Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı Ve Yöntem Seçimi”
- 4, 8, 12. ve 15. maddeler “İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama”

Bu alt boyutlardan katılımcıların alabileceği en yüksek ve en düşük puanlar aşağıdaki gibidir:

- Dil gelişimini izleme ve değerlendirme en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- Meslektaş, Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma en yüksek puan; 15, en düşük puan;3
- Uygun Eğitim Ortamı İçin Materyal Kullanımı Ve Yöntem Seçimi en yüksek puan; 40, en düşük puan;8
- İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama en yüksek puan; 20, en düşük puan;4

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin; ölçeğe ait her bir boyuttan aldıkları puanlar ne kadar yüksek olursa öz-yeterlik algılarının o denli yüksek olduğu aldıkları puanlar ne kadar düşük olursa öz-yeterlik algılarının o denli düşük olduğu varsayılacaktır.

Ayrıca genel öz-yeterlik algısının görülebilmesi için öz-yeterlik ölçeğinden katılımcıların alabileceği en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22’ dir. Puanlarının yüksek olması öz-yeterlik algısının yüksek olması, düşük olması öz-yeterlik algısının düşük olması olarak yorumlanmaktadır.

3.3.3. Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi (Preferred Teaching Methods Survey)

Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketi, bu çalışmada İngilizce öğretmenleri öz-yeterlik ölçeği ile birlikte kullanılan ikinci veri toplama aracıdır. Anketin hazırlanmasında Larsen-Freeman (2000) tarafından yazılmış olan “Techniques and Principles in Language Teaching” kitabı temel alınmıştır. Ankette; dil bilgisi çeviri yöntemi (grammar translation method), iletişimsel dil öğretim yöntemi (communicative language teaching method), işitsel-dilsel yöntem (audio lingual method), doğrudan yöntem (direct method) ve görev temelli dil öğretim yöntemi (task based language teaching method) olmak üzere 5 farklı dil öğretim yöntemini temsil eden maddeler vardır.

Ankette dil bilgisi çeviri yönteminden 7, iletişimsel dil öğretim yönteminden 7, işitsel-dilsel yöntemden 7, doğrudan yöntemden 8, görev temelli dil öğretim yönteminden ise 10 madde olmak üzere toplamda 39 madde vardır. Maddeler daha doğru veri toplamak amacıyla rastgele karıştırılmış ve ankete yerleştirilmiştir. Anketin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşülen uzmanlara, ülkemizde yabancı dil derslerinde sıklıkla kullanılan, kullanılması gereken ve kullanılması arzu edilen yöntemler sorulmuştur. Yapılan görüşmelerden sonra; dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimsel dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemlerin ankette yer almasına karar verilmiştir. Daha sonra bu yöntemlere ait maddeler Larsen-Freeman (2000) tarafından yazılmış olan “Techniques and Principles in Language Teaching” kitabından faydalanılarak oluşturulmuş ve oluşturulan maddeler tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra uygun olmadığı belirtilen maddeler çıkarılmış ve anketin son hali oluşturulmuştur.

Ankette bulunan;

- 1, 10, 11, 19, 25, 27. ve 34. maddeler dil bilgisi çeviri yöntemini,
- 2, 9, 13, 18, 20, 28. ve 39. maddeler iletişimsel dil öğretim yöntemini
- 3, 8, 12, 17, 22, 31. ve 38. maddeler işitsel-dilsel yöntemi
- 4, 7, 14, 16, 24, 30, 32. ve 36. maddeler doğrudan yöntemi
- 5, 6, 15, 21, 23, 26, 29, 33, 35. ve 37. maddeler görev temelli yöntemi temsil etmektedir.

Yöntemlere ait madde gruplarından katılımcıların alabileceği en yüksek ve en düşük puanlar aşağıdaki gibidir:

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi; en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- İletişimsel dil öğretim yöntemi; en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- İşitsel-dilsel yöntem; en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- Doğrudan Yöntem; en yüksek puan; 40, en düşük puan;8
- Görev temelli yöntem; en yüksek puan; 50, en düşük puan;10

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin; ankete ait her bir yöntemden aldıkları puanlar ne kadar yüksek olursa o yöntemi o denli fazla tercih ettikleri, puanlar ne kadar düşük olursa o yöntemi o denli az tercih ettikleri varsayılacaktır.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının hazırlanmasının ve ilgili yerlerden gerekli izinlerin (Ek-3) alınmasından sonra, okullarda İngilizce öğretmenleriyle veri toplama araçlarının tanıtımı ve teslimi hakkında görüşülmüş, gönüllülük katılımı esas alınmış ve öğretmenlerin veri toplama araçlarını samimiyetle doldurmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde 250 adet veri toplama aracı öğretmenlere teslim edilmiş, 1 hafta aradan sonra öğretmenler tekrar ziyaret edilerek toplamda 212 İngilizce öğretmenine ait veri toplama aracı teslim alınmış ve araştırmada kullanılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Yapılan araştırma nicel bir araştırma türü olduğu için verilerin analizinde araştırmanın alt problemlerine uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ölçeğinin çözümlenmesinde kullanılacak testlerin belirlenebilmesi için İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılımlı olup olmadığını test etmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir, elde edilen puanlar Tablo 2' de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde genel özyeterlik ve özyeterlik alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık puanlarının; .16 ile .57 arasında değiştiği görülmüştür. . Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların normallik şartını sağladığı gözlemlenmiştir.. Huck (2012)'a göre verilerin normal dağılımlı olmasının kabulü için; yapılan normallik testinden çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile + 1,5 arasında olmasının normallik varsayımını karşıladığını belirtmiştir.

Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	N	Çarpıklık	Basıklık
Genel Özyeterlik	212	-.24	.21
Meslektaş Okul Aile ve Toplum İşbirliği	212	-.57	.49
Uygun Egt. Ortamı Materyal Kullanımı	212	-.15	-.16
İng.Öğrt. Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama	212	-.48	-.17
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	212	-.23	.23

Araştırmanın her bir alt probleminin analizini ve yorumlamasını yapabilmek için betimsel istatistikler olarak frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD) değerleri kullanılmıştır. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin çözümlenmesinde İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, ders yükü ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile görev yapılan okul türü, mezun olunan lise türü ve hazırlık sınıfı okuma durumuna göre fark olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada $p < 0.05$ değeri ise fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi olarak yeterli görülmüştür. Ayrıca anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan homojenlik (Levene testi) testi sonucuna göre, varyansların eşit olmadığına, post-hoc testlerinden Dunnett's C uygulanmıştır. Dunnett's C testi Büyüköztürk (2005) tarafından grup varyanslarının eşit olmadığına uygulanabilecek test olarak tanımlanmıştır. Varyansların eşit olduğu zamanlarda ise çoklu karşılaştırma testi olan ve bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ayrıca "eşit örneklem sayısı" prensibini gerektirmeyen bonferroni post-hoc testi uygulanmıştır (Miller, 1969; akt. Kayri, 2009).

Tercih Edilen Öğretme Yöntemleri anketine verilen cevapların analiz edilmesinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD) yararlanılmıştır. Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketinde bulunan; bana tamamen uygun (5), bana uygun (4), kararsızım (3), Bana uygun değil (2) veya bana hiç uygun değil (1) seçenekleri, bana uygun (3), kararsızım (2) ve bana uygun değil (1) olarak sadeleştirilip, yeniden kodlanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmiş olan bağımsız değişkenler ile öz-yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerini incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında; araştırmanın ilk alt problemine ait soruları cevaplayabilmek için; bağımsız değişkenler ile öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar incelenecektir.

4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından T-testi Bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Genel Öz-yeterlik	Kadın	134	89.05	9.04	127.63	.51	.60
	Erkek	78	88.24	12.07			
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Kadın	134	28.68	3.05	130.06	.94	.34
	Erkek	78	28.19	3.97			
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	Kadın	134	12.20	1.70	129,22	.73	.46
	Erkek	78	11.98	2.24			
Uygun Eğt. Ortamı ve Materyal Kullanımı	Kadın	134	33.54	3.38	210	1.04	.29
	Erkek	78	33.01	3.84			
İng. Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama	Kadın	134	14.61	2.98	131.92	-.85	.39
	Erkek	78	15.05	3.82			

Tablo 3'e göre; kadın İngilizce öğretmenlerin genel öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 88.24$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 89.05$)

göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(127.63)} = .51, p > .05$).

Kadın İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt boyutunda ($\bar{X} = 28.68$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 28.19$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(130.6)} = .94, p > .05$).

Kadın İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği alt boyutunda ($\bar{X} = 12.20$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 11.98$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(129.22)} = .73, p > .05$).

Kadın İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı alt boyutunda ($\bar{X} = 33.54$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 33.01$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = 1.04, p > .05$).

Erkek İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda ($\bar{X} = 15.05$), kadın İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 14.61$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(131.92)} = -.85, p > .05$).

Tablo 3'teki t-testi sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının yanında, öz-yeterliğin; "Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme", "Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği", "Uygun Eğitim Ortamı ve Materyal Kullanımı" ve "İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama" alt boyutlarının hiçbirinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Elde edilen bulgulara bakılarak, öz-yeterlik algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Anova Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. İngilizce

öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının görev yapılan okul değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 4 'te gösterilmiştir

Tablo 4: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Görev Yapılan Okul Değişkeni Açısından ANOVA Bulguları

Öz-yeterlik alt boyutları	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel Öz-yeterlik	Gruplararası	449.844	2	224.922	2.167	.117	
	Gruplariçi	21693.401	209	103.796			
	Toplam	22143.245	211				
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Gruplararası	48.894	2	24.447	2.113	.123	
	Gruplariçi	2418.101	209	11.570			
	Toplam	2466.995	211				
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	Gruplararası	1.282	2	.641	.173	.841	
	Gruplariçi	775.529	209	3.711			
	Toplam	776.811	211				
Uygun Eğt. Ort. ve Materyal Kullanımı	Gruplararası	49.507	2	24.754	1.968	.142	
	Gruplariçi	2628.663	209	12.577			
	Toplam	2678.170	211				
İng. Öğrtm. Alanında Mes. Gel. Sağlama	Gruplararası	86.710	2	43.355	4.056	.019	Lise >İlkokul
	Gruplariçi	2233.870	209	10.688			
	Toplam	2320.580	211				

Tablo 4'teki ANOVA sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının ($F_{(2-209)} = 2.167$, $p > .05$) yanında, öz-yeterliğin; “dil gelişimini izleme ve değerlendirme ($F_{(2-209)} = 2.113$, $p > .05$)”, “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği ($F_{(2-209)} = .173$, $p > .05$)” ve “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı ($F_{(2-209)} = 1.968$, $p > .05$)” alt boyutlarında görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama ($F_{(2-209)} = 4.056$, $p < .05$)” alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre; liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama” alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 15.33$), ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 13.70$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu liselerde görev yapan

İngilizce öğretmenlerinin alanlarıyla alakadar mesleki gelişim sağlamada ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha iyi oldukları olarak yorumlanabilir.

4.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre T-testi Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 5’te gösterilmiştir

Tablo 5: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından T-testi Bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Genel Öz-yeterlik	1-5 Yıl	145	89.34	10.23	210	1.22	.22
	6 yıl ve üstü	67	87.49	10.24			
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	1-5 Yıl	145	28.48	3.40	210	-.13	.89
	6 yıl ve üstü	67	28.55	3.46			
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	1-5 Yıl	145	12.14	1.99	210	.24	.80
	6 yıl ve üstü	67	12.07	1.76			
Uygun Eğt. Ortamı ve Materyal Kullanımı	1-5 Yıl	145	33.62	3.54	210	1.64	.10
	6 yıl ve üstü	67	32.76	3.54			
İng. Öğrtm. Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama	1-5 Yıl	145	15.08	3.18	210	2.02	.04
	6 yıl ve üstü	67	14.10	3.50			

Tablo 5’e göre, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin “genel öz-yeterlik” algısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 89.34$), 6 yıl ve üstü kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 87.49$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = 1.22, p > .05$).

6 yıl ve üstü kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” alt boyutunda ($\bar{X} = 28.55$), 1-5 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 28.48$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -.13, p > .05$).

1-5 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği” alt boyutunda ($\bar{X} = 12.14$), 6 yıl ve üstü kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 12.07$)

göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = .24, p > .05$).

1-5 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutunda ($\bar{X} = 33.62$), 6 yıl ve üstü kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 32.76$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = 1.64, p > .05$).

1-5 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama” alt boyutunda ($\bar{X} = 15.08$), 6 yıl ve üstü kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 14.10$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = 2.02, p < .05$).

Tablo 5’teki t-testi sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının yanında, öz-yeterliğin; “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği” ve “Uygun Eğitim Ortamı ve Materyal Kullanımı” alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Fakat “İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farka rastlanmıştır. Elde edilen bulgulara bakılarak; 1-5 yıl arası kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin alanlarında mesleki gelişime daha açık oldukları olarak yorumlanabilir.

4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Anova Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 6 ’da gösterilmiştir

Tablo 6: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından ANOVA Bulguları

Öz-yeterlik alt boyutları	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel Öz-yeterlik	Gruplararası	218.687	3	72.896	.692	.558	
	Gruplariçi	21924.558	208	105.407			
	Toplam	22143.245	211				
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Gruplararası	32.717	3	10.906	.932	.426	
	Gruplariçi	2434.278	208	11.703			
	Toplam	2466.995	211				
Meslektaş. Okul. Aile ve Toplum İşbirliği	Gruplararası	27.616	3	9.205	2.556	.056	
	Gruplariçi	749.195	208	3.602			
	Toplam	776.811	211				
Uygun Eğt. Ort. ve Materyal Kullanımı	Gruplararası	63.118	3	21.039	1.673	.174	
	Gruplariçi	2615.052	208	12.572			
	Toplam	2678.170	211				
İng. Öğrtm. Alanında Mes. Gel. Sağlama	Gruplararası	2.644	3	.881	.079	.971	
	Gruplariçi	2317.936	208	11.144			
	Toplam	2320.580	211				

Tablo 6'daki ANOVA sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının ($F_{(3-208)} = .692$, $p > .05$) yanında, öz-yeterliğin; “dil gelişimini izleme ve değerlendirme ($F_{(3-208)} = .932$, $p > .05$)”, “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği ($F_{(3-208)} = 2.556$, $p > .05$)”, “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı ($F_{(3-208)} = .1.673$, $p > .05$)” ve “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama ($F_{(3-208)} = .079$, $p > .05$)” alt boyutlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara bakılarak, öz-yeterlik algısının mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre T-testi Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından T-testi Bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Fakülte Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Genel Öz-yeterlik	Eğitim Fak.	174	88.53	10.03			
	F.E.F.	38	89.76	11.23	210	-.66	.50
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Eğitim Fak.	174	28.52	3.25			
	F.E.F.	38	28.42	4.14	47.45	.14	.88
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	Eğitim Fak.	174	12.07	1.95			
	F.E.F.	38	12.34	1.77	210	.77	.43
Uygun Eğt. Ortamı ve Materyal Kullanımı	Eğitim Fak.	174	33.29	3.53			
	F.E.F.	38	33.57	3.71	210	.43	.66
İng. Öğrtm. Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama	Eğitim Fak.	174	14.63	3.28			
	F.E.F.	38	15.42	3.42	210	1.32	.18

Tablo 7' ye göre F.E.F. mezunu İngilizce öğretmenlerin “genel öz-yeterlik” algısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 89.76$), Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 88.53$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -.66, p > .05$).

Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” alt boyutunda ($\bar{X} = 28.52$), F.E.F mezunu İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 28.42$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(47.45)} = .14, p > .05$).

F.E.F mezunu İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği” alt boyutunda ($\bar{X} = 12.34$), Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 12.07$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = .77, p > .05$).

F.E.F mezunu İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutunda ($\bar{X} = 33.57$), Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 33.29$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = .43, p > .05$).

F.E.F mezunu İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama” alt boyutunda ($\bar{X} = 15.42$),

Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 14.63$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -1.32, p > .05$).

Tablo 7’deki t-testi sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının yanında, öz-yeterliğin; “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği”, “Uygun Eğitim Ortamı ve Materyal Kullanımı” ve “İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutlarının hiçbirinde mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Elde edilen bulgulara bakılarak öz-yeterlik algısının mezun olunan fakülte türüne göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.1.6.İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre T-testi Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yüğü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yüğü değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 8’de gösterilmiştir

Tablo 8: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Haftalık Ders Yüğü Değişkeni Açısından T-testi Bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Haftalık ders yüğü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Genel Öz-yeterlik	20 saatten az	31	85.77	10.93	210	-1.76	.08
	20 ve üstü	181	89.26	10.06			
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	20 saatten az	31	27.45	3.37	210	-1.86	.06
	20 ve üstü	181	28.68	3.40			
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	20 saatten az	31	12.03	2.05	210	-.28	.77
	20 ve üstü	181	12.13	1.89			
Uygun Eğt. Ortamı ve Materyal Kullanımı	20 saatten az	31	31.83	3.50	210	-2.58	.01
	20 ve üstü	181	33.60	3.51			
İng. Öğrtm. Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama	20 saatten az	31	14.45	3.76	210	-.59	.55
	20 ve üstü	181	14.83	3.24			

Tablo 8’e göre, haftada 20 saat ve üstü derse giren İngilizce öğretmenlerin “genel öz-yeterlik” algısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 89.26$), haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 85.77$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -1.76, p > .05$).

Haftada 20 saat ve üstü derse giren İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” alt boyutunda ($\bar{X} = 28.68$), haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 27.45$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -1.86, p > .05$).

Haftada 20 saat ve üstü derse giren İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği” alt boyutunda ($\bar{X} = 12.13$), haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 12.03$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -.28, p > .05$).

Haftada 20 saat ve üstü derse giren İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama” alt boyutunda ($\bar{X} = 14.83$), haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 14.45$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -.59, p > .05$).

Fakat, haftada 20 saat ve üstü derse giren İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutunda ($\bar{X} = 33.60$), haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 31.83$) göre yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -2.58, p < .05$).

Tablo 8’deki t-testi sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının yanında, öz-yeterliğin; “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği” ve “İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutlarının hiçbirinde haftalık ders yükü değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat “Uygun Eğitim Ortamı ve Materyal Kullanımı” alt boyutunda haftalık ders yükü değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulgu, haftalık ders yükü fazla olan öğretmenlerin ders yükü az olan öğretmenlere göre uygun eğitim ortamlarını oluşturmada ve dersin amacına uygun materyal kullanmada daha başarılı oldukları olarak yorumlanabilir.

4.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre Anova Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenine göre ANOVA bulguları Tablo 8 'de gösterilmiştir.

Tablo 9: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkeni Açısından ANOVA Bulguları

Öz-yeterlik alt boyutları	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel Öz-yeterlik	Gruplarasası	1365.647	2	682.823	6.868	.001	İki kez okumuş > bir kez okumuş > hiç okumamış
	Gruplariçi	20777.599	209	99.414			
	Toplam	22143.245	211				
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Gruplarasası	98.285	2	49.143	4.336	.014	İki kez okumuş > hiç okumamış
	Gruplariçi	2368.710	209	11.334			
	Toplam	2466.995	211				
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	Gruplarasası	23.778	2	11.889	3.300	.039	İki kez okumuş > hiç okumamış
	Gruplariçi	753.033	209	3.603			
	Toplam	776.811	211				
Uygun Eğt. Ort. ve Materyal Kullanımı	Gruplarasası	141.767	2	70.883	5.841	.003	İki kez okumuş > bir kez okumuş > hiç okumamış
	Gruplariçi	2536.403	209	12.136			
	Toplam	2678.170	211				
İng. Öğrtm. Alanında Mes. Gel. Sağlama	Gruplarasası	109.766	2	54.883	5.188	.006	İki kez okumuş > hiç okumamış
	Gruplariçi	2210.814	209	10.578			
	Toplam	2320.580	211				

Tablo 9'daki ANOVA sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin “genel öz-yeterlik” algılarının ($F_{(2-209)} = 6,868$, $p < .05$) yanında, öz-yeterliğin; “dil gelişimini izleme ve değerlendirme ($F_{(2-209)} = 4.336$, $p < .05$)”, “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği yapma ($F_{(2-209)} = 3.300$, $p < .05$)”, “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı ($F_{(2-209)} = 5.841$, $p < .05$)” ve “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama ($F_{(2-209)} = . 5.188$, $p < .05$)” alt boyutlarının hepsinde İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre; “genel öz-yeterlik” algı puanlarına bakıldığında iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 94.03$), hem İngilizce hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin puan

ortalamalarından ($\bar{X} = 85.82$) hem de bir kez İngilizce hazırlık sınıfı okumuş İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 88.70$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okumuş İngilizce öğretmenlerinin “öz-yeterlik algılarının” hem bir kez İngilizce hazırlık sınıfı okumuş hemde hiç hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre; iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okumuş İngilizce öğretmenlerinin “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 30.00$), İngilizce hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 27.81$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimlerini izleme ve değerlendirmede hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerine göre daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; “meslektaş, okul, aile ve toplum ile işbirliği” alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında ise iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 12.71$), İngilizce hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11.65$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin Meslektaş, okul, aile ve toplum ile işbirliği yapmada hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerine göre daha iyi oldukları olarak yorumlanabilir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre; “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında ise iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 35.09$), hem İngilizce hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 32.45$) hem de bir kez İngilizce hazırlık sınıfı okumuş İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 33.29$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin Uygun eğitim ortamı ve materyal

kullanımında hazırlık sınıfı okumamış veya bir kez okumuş İngilizce öğretmenlerine göre daha iyi oldukları olarak yorumlanabilir.

Anlamli farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre; “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama” alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında ise iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 16.21$), İngilizce hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 13.89$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okuyan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlamada hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerine göre daha iyi oldukları olarak yorumlanabilir.

4.1.8.İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre T-testi Bulguları

İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının hizmet içi eğitim değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: İngilizce Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Hizmet İçi Eğitim Değişkeni Açısından T-testi Bulguları

Öz-yeterlik Alt Boyutları	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Genel Öz-yeterlik	almış	132	89.07	9.81	210	.58	.56
	almamış	80	88.22	10.97			
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	almış	132	28.65	3.27	210	.84	.40
	almamış	80	28.25	3.65			
Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği	almış	132	12.11	1.89	210	-.08	.93
	almamış	80	12.13	1.96			
Uygun Eğt. Ortamı ve Materyal Kullanımı	almış	132	33.44	3.34	147.35	.49	.62
	almamış	80	33.18	3.90			
İng. Öğrtm. Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama	almış	132	14.85	3.07	210	.43	.66
	almamış	80	14.65	3.69			

Tablo 10’a göre hizmet içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerin “genel öz-yeterlik” algısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 89.07$), hizmet içi eğitim almamış

öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 88.22$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = .58, p > .05$).

Hizmet içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” alt boyutunda ($\bar{X} = 28.65$), hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 28.25$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = .84, p > .05$).

Hizmet içi eğitim almamış İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “meslektaş, okul, aile ve toplum işbirliği” alt boyutunda ($\bar{X} = 12.13$), hizmet içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 12.11$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = -.08, p > .05$).

Hizmet içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutunda ($\bar{X} = 33.44$), hizmet içi eğitim almamış İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 33.18$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(147.35)} = .49, p > .05$).

Hizmet içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algısı puan ortalamaları “İngilizce öğretimi alanında mesleki gelişimi sağlama” alt boyutunda ($\bar{X} = 14.85$), hizmet içi eğitim almamış İngilizce öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 14.65$) göre yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(210)} = .43, p > .05$).

Tablo 10'daki t-testi sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarının yanında, öz-yeterliğin; “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Meslektaş, Okul, Aile ve Toplum İşbirliği”, “Uygun Eğitim Ortamı ve Materyal Kullanımı” ve “İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutlarının hiçbirinde Hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Elde edilen bulgulara bakılarak, öz-yeterlik algısının hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında; araştırmanın ikinci alt problemine ait soruları cevaplayabilmek için; bağımsız değişkenler ile öğretmenlerin “tercih edilen yabancı dil öğretme yöntemleri anketinden” aldıkları puanlar incelenecektir.

4.2.1.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir

Tablo 11: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	Kadın	134	14.35	2.89
	Erkek	78	15.32	3.75
İletişimci Dil Öğretimi	Kadın	134	19.63	1.83
	Erkek	78	19.72	1.73
İşitsel-Dilsel Yöntem	Kadın	134	17.05	2.36
	Erkek	78	16.77	2.52
Doğrudan Yöntem	Kadın	134	19.72	2.46
	Erkek	78	19.83	2.36
Görev Temelli Yöntem	Kadın	134	26.48	2.90
	Erkek	78	26.28	3.03

Tablo 11’deki analiz sonuçları incelendiğinde: Erkek İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi çeviri yöntemine ait puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi kadın İngilizce öğretmenleriyle erkek İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; erkek İngilizce öğretmenlerinin sınıfta dil bilgisi çeviri yöntemini (klasik yöntemleri) daha fazla kullandıkları söylenebilir.

4.2.2.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin görev

yaptıkları okul türlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir

Tablo 12: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Okul Türü	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	İlkokul	37	14.59	3.38
	Ortaokul	62	14.92	3.04
	Lise	113	14.63	3.35
İletişimci Dil Öğretimi	İlkokul	37	19.19	2.17
	Ortaokul	62	19.63	1.79
	Lise	113	19.83	1.63
İşitsel-Dilsel Yöntem	İlkokul	37	16.94	2.34
	Ortaokul	62	17.02	2.19
	Lise	113	16.91	2.57
Doğrudan Yöntem	İlkokul	37	19.27	2.41
	Ortaokul	62	19.97	2.33
	Lise	113	19.81	2.47
Görev Temelli Yöntem	İlkokul	37	26.40	2.64
	Ortaokul	62	26.71	2.50
	Lise	113	26.25	3.25

Tablo 12’ deki analiz sonuçları incelendiğinde: dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi, ilkokulda görev yapan, ortaokulda görev yapan ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; görev yapılan okul türüne göre İngilizce öğretmenlerinin yöntem tercihlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.3.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin kıdemlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir

Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Kıdem	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	1-5 yıl	145	14.87	3.23
	6 yıl ve üstü	67	14.34	3.29
İletişimci Dil Öğretimi	1-5 yıl	145	19.64	1.83
	6 yıl ve üstü	67	19.70	1.71
İşitsel-Dilsel Yöntem	1-5 yıl	145	17.07	2.45
	6 yıl ve üstü	67	16.69	2.33
Doğrudan Yöntem	1-5 yıl	145	19.60	2.46
	6 yıl ve üstü	67	20.12	2.31
Görev Temelli Yöntem	1-5 yıl	145	26.45	3.02
	6 yıl ve üstü	67	26.33	2.78

Tablo 13' teki analiz sonuçları incelendiğinde: dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi, 1-5 yıl arasında ve 6 yıl ve üstü görev yapan İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; kıdeme göre İngilizce öğretmenlerinin yöntem tercihlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.4.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin mezun olunan lise türüne göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lise türlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir

Tablo 14: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Lise Türü	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	Anadolu Lisesi	76	14.49	3.39
	AÖL	45	14.29	2.97
	Süper Lise	60	14.50	3.04
	Genel Lise	31	16.26	3.43
İletişimci Dil Öğretimi	Anadolu Lisesi	76	19.55	1.81
	AÖL	45	19.75	1.43
	Süper Lise	60	19.72	1.80
	Genel Lise	31	19.68	2.20
İşitsel-Dilsel Yöntem	Anadolu Lisesi	76	16.56	2.20
	AÖL	45	16.80	2.64
	Süper Lise	60	17.18	2.42
	Genel Lise	31	17.64	2.48
Doğrudan Yöntem	Anadolu Lisesi	76	19.42	2.41
	AÖL	45	19.75	2.24
	Süper Lise	60	19.82	2.45
	Genel Lise	31	20.52	2.59
Görev Temelli Yöntem	Anadolu Lisesi	76	26.05	3.11
	AÖL	45	26.35	3.05
	Süper Lise	60	26.57	2.89
	Genel Lise	31	27.06	2.39

Tablo 14' teki analiz sonuçları incelendiğinde: Genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi çeviri yöntemine ait puanlarının süper lise, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İşitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemle ait puanlara bakıldığında ise yine Genel Lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin en yüksek puanlara sahip olduğu Genel Lise mezunu öğretmenleri sırasıyla Süper Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu lisesi mezunu öğretmenlerin takip ettiği görülmüştür. İletişimci dil öğretim yöntemini ise Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi ve Genel Lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretirken, diğer liselerden mezun olmuş öğretmenlere göre dil bilgisi çeviri yöntemini (klasik yöntemleri) daha fazla kullandıkları söylenebilir.

4.2.5.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin mezun olunan fakülte türüne göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir

Tablo 15: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Fakülte türü	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	Eğitim fak.	174	14.65	3.14
	F.E.F.	38	14.95	3.78
İletişimci Dil Öğretimi	Eğitim fak.	174	19.65	1.80
	F.E.F.	38	19.71	1.77
İşitsel-Dilsel Yöntem	Eğitim fak.	174	16.87	2.41
	F.E.F.	38	17.29	2.46
Doğrudan Yöntem	Eğitim fak.	174	19.61	2.40
	F.E.F.	38	20.47	2.45
Görev Temelli Yöntem	Eğitim fak.	174	26.45	2.85
	F.E.F.	38	26.21	3.36

Tablo 15’ teki analiz sonuçları incelendiğinde: dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi, Eğitim Fakültesi mezunu ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; mezun olunan fakülte türüne göre, İngilizce öğretmenlerinin yöntem tercihlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.6.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin haftalık ders yüklerine göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin haftalık girdikleri ders sayısına göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir

Tablo 16: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Haftalık Ders Yükü Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Ders Yükü	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	20 saatten az	31	15.93	3.50
	20 ve üstü	181	14.50	3.17
İletişimci Dil Öğretimi	20 saatten az	31	19.32	1.72
	20 ve üstü	181	19.72	1.80
İşitsel-Dilsel Yöntem	20 saatten az	31	17.32	2.49
	20 ve üstü	181	16.88	2.40
Doğrudan Yöntem	20 saatten az	31	20.22	2.39
	20 ve üstü	181	19.68	2.42
Görev Temelli Yöntem	20 saatten az	31	26.74	2.69
	20 ve üstü	181	26.35	2.98

Tablo 16’ daki analiz sonuçları incelendiğinde; haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi çeviri yöntemine ait puanlarının haftada 20 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi ise; haftada 20 saatten az derse giren ve haftada 20 saat ve üstünde derse giren İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak ders yükü az olan öğretmenlerin ders yükü fazla olan öğretmenlere göre, dil bilgisi çeviri yöntemini (klasik yöntemleri) daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

4.2.7.İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce hazırlık sınıfı okuma durumuna göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce hazırlık sınıfı okuma durumlarına göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir

Tablo 17: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	Hazırlık Sınıfı Okuma Durumu	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	Okumamış	55	15.38	3.61
	1 kez okumuş	125	14.51	3.12
	2 kez okumuş	32	14.31	3.06
İletişimci Dil Öğretimi	Okumamış	55	19.45	2.07
	1 kez okumuş	125	19.72	1.68
	2 kez okumuş	32	19.78	1.72
İşitsel-Dilsel Yöntem	Okumamış	55	16.96	2.32
	1 kez okumuş	125	16.92	2.43
	2 kez okumuş	32	17.03	2.60
Doğrudan Yöntem	Okumamış	55	19.54	2.54
	1 kez okumuş	125	19.90	2.42
	2 kez okumuş	32	19.62	2.25
Görev Temelli Yöntem	Okumamış	55	26.18	2.97
	1 kez okumuş	125	26.36	2.78
	2 kez okumuş	32	27.00	3.49

Tablo 17’ deki analiz sonuçları incelendiğinde: dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi, İngilizce hazırlık sınıfı okumamış, 1 kez okumuş ve 2 kez okumuş İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; İngilizce hazırlık sınıfı okuma durumuna göre, İngilizce öğretmenlerinin yöntem tercihlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2.8. İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Analiz Bulguları

İngilizce öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplar analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Anketine verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir

Tablo 18: İngilizce Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından İncelenmesine Ait Analiz Bulguları

Yabancı Dil Öğretim yöntemleri	Hizmet içi Eğitim	N	\bar{X}	S
Dilbilgisi Çeviri	almış	132	14.54	3.43
	almamış	80	14.97	2.95
İletişimci Dil Öğretimi	almış	132	19.85	1.65
	almamış	80	19.35	1.96
İşitsel-Dilsel Yöntem	almış	132	16.80	2.50
	almamış	80	17.19	2.27
Doğrudan Yöntem	almış	132	19.74	2.51
	almamış	80	19.80	2.27
Görev Temelli Yöntem	almış	132	26.66	2.87
	almamış	80	26.00	3.02

Tablo 18’ deki analiz sonuçları incelendiğinde: dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemi, hizmet içi eğitim almış ve hizmeti içi eğitim almamış İngilizce öğretmenlerinin benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulguya bakılarak; hizmet içi eğitim alma durumuna göre, İngilizce öğretmenlerinin yöntem tercihlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde dördüncü bölümde analiz edilen ve yorumlanan veriler hakkında daha önce alanda yapılmış çalışmalardan faydalanılarak gerçekleştirilen karşılaştırmalar ve tartışmalar sunulmuştur.

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

- Birinci alt probleme ait sekiz sorudan ilki olan olan; “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Yılmaz, Tomris ve Kurt (2017) ve Tunç Yüksel (2010)‘ in çalışmalarıyla benzerlik gösterirken, Özdemir (2008), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ve Türedi (2015)’in çalışmalarının sonuçlarıyla çelişmektedir.
- Birinci alt probleme ait ikinci soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde görev yapılan okul türünün “İngilizce öğretmenliği alanında mesleki gelişim sağlama” alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analizler sonucunda lisede görev yapan öğretmenlerin “İngilizce öğretmenliği alanında mesleki gelişim sağlama” alt boyutundaki puanlarının ilkokulda görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha açık olduğu söylenebilir. Bu farkın kaynağı lisede görev yapan öğretmenlerin, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğrenci sorusuna maruz kalması ve bu soruları cevaplayabilmek için mesleki olarak kendilerini geliştirmek istemeleri olabilir. “Mesleki gelişim sağlayabilme” bir meslek icra eden her bireyin sahip olması gereken bir öz-yeterlik boyutudur. Martson (2010) alanında mesleki gelişimin, öğretmenlerin iş doyumunu arttırdığını ve öğretmenin işine devam etmesi ihtimalini arttırdığını belirtmiştir. Drage (2010)’e göre öğretmenlerin mesleki gelişim

sağlamayabilmeleri için; daha iyi olabilmek için bireysel ihtiyaç duymaları ve hayatboyu öğrenmeye inanmaları gerekmektedir. Ayrıca görev yaptıkları okulların bir ödül sistemine sahip olması ve bu ödül sisteminin öğretmeni mesleki gelişime teşvik etmesi ve bağlı buldukları yönetim ve teşkilatların mesleki gelişimi desteklemesi gerekmektedir. Son olarak, öğretmenlerin aile ve arkadaşlarının da mesleki gelişimi desteklemesi gerektiği söylenebilir. Bu sonuç Ateş (2016), Türedi (2015), Melik (2014) ve Üstüner ve diğ. (2009)'nin çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

- Birinci alt probleme ait üçüncü soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; kıdem değişkeninin “İngilizce öğretmenliği alanında mesleki gelişim sağlama” alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının 6 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık olduğu söylenebilir. Bu farkın kaynağının ülkemizde öğretmenlere karşı uygulanan eğitim politikaları olduğu düşünülmektedir. Eğitim sistemi içinde aktif olarak yer alan öğretmenlerin, mesleki olarak gelişmiş ve gelişmemiş öğretmenlerin birbirinden ayırt edilmediklerini farkedip bunun üzerine zaman ilerledikçe motivasyonlarını kaybettikleri düşünülmektedir. Darling-Hammond (2000) Kıdem ile öğretmen etkililiği arasında ters orantı saptamış ve bu ters orantının nedenini daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin her zaman gelişim ve öğrenmeye açık olmamalarına ve işlerinde yorgun hissetmeleriyle ilişkilendirmiştir. Buna çözüm olarak Rosenholtz (1984) daha kıdemli öğretmenlerin sürekli ve hayatboyu öğrenmeye ve ayrıca işbirliğine önem verilen bir öğretme ortamında mesleki performanslarını geliştireceklerini belirtmiştir. Bu sonuç Melik (2014), Bütün (2005), Karabacak (2014), Mulholland ve Wallace (2001) ve Soodak ve Podell (1997)' in çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Chan, (2004), Yılmaz, Tomris ve Kurt (2017), Güven ve Çakır (2012), Tunç Yüksel (2010) ve Türedi (2015)'nin çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir.

- Birinci alt probleme ait dördüncü soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları mezun olunan lise değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; mezun olunan lise değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle; Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, genel lise veya süper liseden mezun olan İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuç; Özdemir (2008), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Yenice (2012) ve Ekinci ve diğ. (2014)’nin çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Akçay ve Akkuzu (2012)’in çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir.
- Birinci alt probleme ait beşinci soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; mezun olunan fakülte değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle; Eğitim Fakültesinden veya F.E.F’ten mezun olan İngilizce öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuç; Üstüner ve diğ. (2009)’nin çalışma sonucuyla benzerlik gösterirken, Çapri ve Çelikkaleli, (2008), Güven ve Çakır (2012) ve Esen (2012) ‘in çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir.
- Birinci alt probleme ait altıncı soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları haftalık ders yükü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; haftalık ders yükü değişkeninin “dil gelişimini izleme ve değerlendirme” ile “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Haftada 20 saat ve üstü derse giren öğretmenler her iki alt boyutta da haftada 20 saatten az derse giren öğretmenlerden daha yüksek puanlara sahiptir. Buradan hareketle dil gelişimin izleme ve değerledirmenin girilen ders saati yani tecrübe arttıkça daha iyi hale geldiği söylenebilir. Bu farkın kaynağının sınıf içi deneyim olduğu düşünülmektedir, daha fazla derse girdikçe, sınıf içi deneyimi artan öğretmenin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda

daha iyi hale geldikleri söylenebilir. Yine İngilizce öğretmenlerin uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımının girilen ders saati yani sınıf içi deneyim arttıkça daha iyi hale geldiği söylenebilir. Ders yükü arttıkça öğretmenleri yorulduğu ve tükenmişlik hissiyatı yaşayacağı düşünülmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bu sonuçtan hareketle; öğretmenlerin haftalık ders yükleri arttıkça daha fazla yoruldukları düşünülmektedir, öğretmenlerin kişisel bir sorun olan yorgunluğun etkilerini derse yansımaması için ders içinde daha fazla materyal kullandıkları ve eğitim ortamlarını daha etkili düzenledikleri söylenebilir. Ayrıca deneyim arttıkça öğretmenlerin daha iyi gözlem ve değerlendirmeler yaptıkları da söylenebilir. Bu sonuç; Benzer (2011), Can (2005) ve Saracaloğlu ve Yenice (2009)'nin çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir.

- Birinci alt probleme ait yedinci soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. “Dil gelişimini izleme ve değerlendirme”, “meslektaş okul, aile ve toplum işbirliği” ve “İngilizce öğretmenliği alanında mesleki gelişim sağlama” alt boyutlarında, hem lise hem üniversitede olmak üzere iki defa İngilizce hazırlık sınıfı okumuş öğretmenlerin hiç İngilizce hazırlık sınıfı okumamış öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha iyi skorlara sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle iki defa hazırlık sınıfı okumuş öğretmenlerin, hiç hazırlık sınıfı okumamış öğretmenlere göre daha iyi gözlemler ve değerlendirmeler yaptıkları ayrıca daha işbirlikçi oldukları ve mesleki gelişime daha açık oldukları sonucuna varılabilir. “uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı” alt boyutunda ise iki kez İngilizce hazırlık sınıfı okumuş öğretmenlerin, bir kez hazırlık okumuş ve hiç okumamış öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek skorlar elde ettikleri görülmüştür. Bu analizden hareketle iki defa İngilizce hazırlık sınıfı okumuş öğretmenlerin; bir defa hazırlık okumuş veya hiç okumamış öğretmenlere göre uygun eğitim ortamını yaratmada ve derse uygun materyalleri kullanmada daha iyi oldukları söylenebilir. Bu farkın kaynağının hazırlık sınıflarında alınan neredeyse haftalık

30 saate varan yoğun İngilizce eğitim olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Dağlıoğlu (2013)'nin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

- Birinci alt probleme ait sekizinci soru olan “İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; hizmet içi eğitim alma değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin özterlik algısına katkıda bulunmadığı söylenebilir. Hizmet içi eğitim Dillon-Peterson (1981)'a göre herhangi bir kurumda görev yapmakta olan personelin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak amacıyla tasarlanan sürece verilen addır. Bu sürecin amaçlarından bir tanesi ise etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu sonuç Güven ve Çakır (2012), Kararmaz (2013) ve Saracaloğlu ve Yenice (2009)'nin çalışmalarıyla benzerlik gösterirken, Taşer (2015)'in çalışmasının sonuçlarıyla çelişmektedir.

5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA

- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan ilki olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; İletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yönteme ait kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Dil bilgisi çeviri yönteminde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir puan aldığı görülmüştür.
- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan ikincisi olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yönteme ait ilkokulda görev yapan, ortaokulda görev yapan ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle İngilizce

öğretmenlerinin yaş grubuna bağlı olarak fizyolojik, bilişsel ve zihinsel süreçleri göz ardı ederek ders işledikleri ve çocuklara (young learners) dil öğretimi konusuna, özellikle ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yetkin olmadıkları söylenebilir. Cohen (1977) üç yaşından küçük çocukların; tamamen doğal ve ana dilini edindiği süreçlerin aynısını içeren ortamlarda, dili gerçekten iyi bir telaffuzla öğrendiklerini saptamıştır. Lanchec (1976) çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sözlü iletişim becerileri testinde iletişimsel dil öğretim yönteminin uygulanmasıyla daha yüksek skorlar aldığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç Lanchec (1976) ve Cohen (1977)' in sonuçlarıyla çelişmektedir.

- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan üçüncüsü olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemde ait 1-5 yıl ve 6 yıl ve üstü görev yapan İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.
- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan dördüncüsü olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; İletişimci dil öğretim yöntemine ait Genel Lise, Süper Lise, Anadolu lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Dil bilgisi çeviri yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemde ise genel lise mezunu İngilizce öğretmenlerin diğer liselerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.
- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan beşincisi olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem,

doğrudan yöntem ve görev temelli yönteme ait Eğitim Fakültesi mezunu ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak; eğitim fakültesi ve edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerinin eğitimsel bir faaliyet olan yöntem kullanma konusunda birbirlerine benzer oldukları söylenebilir. Puanların birbirine bu kadar benzer olmasının nedeninin; öğretmenlerin MEB tarafından oluşturulmuş olan ulusal öğretim programına ve bu öğretim programına uygun şekilde yazılmış olan ders kitaplarına bağlı ders işleme mecburiyetinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca son zamanlarda F.E.F. mezunu İngilizce öğretmenlerin pedagojik formasyon almasında bu benzerliği ortaya çıkaran diğer bir etken olabilir.

- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan altıncısı olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri haftalık ders yükü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; İletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yönteme ait haftada 20 saatten az derse giren ve haftada 20 saat ve üstünde derse giren İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Dil bilgisi çeviri yönteminde ise haftada 20 saatten az derse giren İngilizce öğretmenlerin haftada 20 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre daha yüksek bir puan aldığı görülmüştür. Haftada 20 saat ve üstü derse giren öğretmenlerin dilbilgisi çeviri yöntemini tercih etmemesinin sebebi; dilbilgisi çeviri yönteminin olabildiğince az eğitsel materyal kullanılmasından sebeple öğretmenin yükünü arttıran, öğretmen temelli bir yöntem olması olabilir. Hâlihazırda haftada 20 saatten fazla derse girerek bedensel yorgunlukları daha fazla olan öğretmenlerin ders sırasında eğitsel materyallerden, oyunlardan, şarkılardan veya görsel içeriklerden daha fazla yararlanmaya çalıştıkları düşünülmektedir.
- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan yedincisi olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yönteme ait İngilizce hazırlık sınıfı

okumamış, 1 kez okumuş ve 2 kez okumuş İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Fakat dilbilgisi çeviri yönteminde İngilizce hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin puanlarının, 1 kez ve 2 kez İngilizce hazırlık okumuş öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle İngilizce hazırlık sınıfı okumayan öğretmenlerin dil bilgisi çeviri yöntemini (klasik yöntem) diğer öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

- İkinci alt probleme ait sekiz sorudan sonuncusu olan; “İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler neticesinde; dil bilgisi çeviri yöntemi, iletişimci dil öğretim yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğrudan yöntem ve görev temelli yöntemle ait hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle MEB tarafından öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitim programlarının İngilizce öğretmenlerinin yöntem kullanımını üzerinde etkisi olmadığı ve dil öğretim yöntemlerinin sınıf içi uygulanması konusunda öğretmenlere yeni bilgi ve pratikler kazandırmadığı söylenebilir.

SONUÇ

Birinci alt problemin ikinci sorusuna ait bulgulardan hareketle, lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle; mesleki gelişim algıları düzeyleri liselere göre düşük olan ilkokul ve ortaokul görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, bu boyuta ait algılarının daha yüksek düzeylere çıkması için MEB tarafından amaca yönelik etkili hizmet içi programlar düzenlenebilir. Ayrıca mesleki olarak kendini geliştiren ve gelişime açık olan İngilizce öğretmenleri MEB, Milli Eğitim Müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından usulünce ödüllendirilebilir. Son olarak öğretmen aileleri mesleki gelişim konusunda bilinçlendirilebilir.

Birinci alt problemin üçüncü sorusuna ait bulgulardan hareketle, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle 5 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim algı düzeylerinin artması için çalıştıkları okul ortamlarında, hayatboyu öğrenme ve işbirliğinden faydalanarak öğrenme gibi mesleki gelişimi destekleyen etkili düzenlemeler yapılması önerilebilir.

Birinci alt problemin altıncı sorusuna ait bulgulardan hareketle, ders yükü 20 saatin üzerinde olan öğretmenlerin ders yükü 20 saatten az olan öğretmenlere göre uygun eğitim ortamı ve materyal kullanımı ve dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda daha iyi oldukları görülmüştür. Buradan hareketle yorulan öğretmenlerin, ders içinde bu eksikliği giderebilmek ve dersleri daha etkili hale getirebilmek için ders içinde materyallerden daha fazla yardım aldıkları düşünülmektedir. Ayrıca girilen ders sayısı ile deneyimin, deneyiminse gelişimi gözleme ve değerlendirmeyle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Haftalık 20 saatten az derse giren öğretmenlerin, uygun eğitim ortamı-materyal kullanımı ve dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerinin artırılması için hizmet öncesi dönemde verilen okul deneyimi derslerinin saati arttırılarak aradaki fark kapatılabilir.

Birinci alt problemin yedinci sorusuna ait bulgulardan hareketle, İngilizce hazırlık sınıfı okumuş öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının hiç İngilizce hazırlık sınıfı okumamış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin çevreleriyle daha işbirlikçi oldukları, daha iyi gözlemler ve değerlendirmeler yapabildikleri, mesleki gelişime daha açık oldukları, materyal

seçiminde ve eğitim ortamlarını oluşturmada daha iyi oldukları düşünülmektedir. Bu sebeple İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenim gören her öğretmen adayının öz yeterlik algı düzeylerinin yükseltilmesi için bu programda zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi verilebilir.

Birinci alt problemin sekizinci sorusuna ait bulgulardan hareketle, hizmetiçi eğitim almış ve almamış öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Buradan hareketle hizmetiçi eğitim süreçlerinin öz-yeterlik algısına olumlu etki edebilmesi için MEB tarafından organize edilen hizmet içi eğitim süreçlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

İkinci alt problemin ikinci sorusuna ait bulgulardan hareketle ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dil öğretim yöntemlerini benzer şekilde tercih ettikleri görülmüştür. Özellikle ilkökulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin şarkılar, filmler, müzikler ve otantik materyallerden olabildiğince fazla faydalanan bir yöntem olan “iletişimsel dil öğretim yöntemi” ve dilin aynen doğal ortamda öğretilmesi gerektiğini savunan “doğal yöntem” gibi yöntemlerden daha yüksek skorlar elde etmeleri gerektiği düşünülmüştür. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre uygun yöntemi seçebilmesi için “yabancı dil öğretim yöntemleri” konusunda hizmetiçi eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir.

İkinci alt problemin yedinci sorusuna ait bulgulardan hareketle hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi yöntemini (klasik yöntem) daha fazla tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Dil öğretiminde etkinliği çalışmalarla kanıtlanmış yeni ve modern yöntemlerin hazırlık sınıfı okumamış öğretmenler tarafından daha fazla kullanılması için hazırlık sınıfı okumamış İngilizce öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, H. & Akkuzu, N. (2012). “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği)”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2195-2216.
- Akkaya, G. (2016). *Rol Model İçerikli Animasyonların Üstün Yetenekli 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Zihinsel Risk Alma Davranışları ve Öğrenmelerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.*
- Allinder, R. M. (1994). “The Relationship between Efficacy and Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants”. *Teacher Education and Special Education*, 17.
- Al-Rodhan, N. R. & Stoudmann, G. (2006). “Definitions of Globalization: a Comprehensive Overview and a Proposed Definition”. *Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security*, 6, 1-21.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. Longman Publishing Group.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları ve Antalya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.*
- Aurah, C. M. & McConnell, T. J. (2014). “Comparative Study on Pre-Service Science Teachers’ Self-Efficacy Beliefs of Teaching in Kenya and The United States of America; USA”. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 233-239.
- Aydın, A. (2004) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Tek Ağaç Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2004) *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Kupers, C.J. (1964). "Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bandura, A. (1969). "Social-Learning Theory Of Identificatory Processes". *Handbook of Socialization Theory and Research*, 213, 262.
- Bandura, A. (1989a). "Human Agency in Social Cognitive Theory". *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1989b) "Social Cognitive Theory, *Annals of Child Development*". *Six Theories of Child Development*, Vol 6, Greenwich, Jai Pres LTD.
- Bandura, A. (2001) "Social Cognitive Theory of Mass Communications". *Media psychology*, 3(3), 265-299.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Brown, K. M. (1999). "Social Cognitive Theory". *University of South Florida Community and Family Health*. http://edutechwiki.unige.ch/en/Social_cognitive_theory, Erişim Tarihi:12.09.2017.
- Bütün, M. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Bilgilerinin Nitelikleri Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2005). *İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programının Kazandırdığı Konu Alanı Öğretmen Yeterliklerinin Standartlara Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cervone, D., Shadel, W. G. & Jencius, S. (2001). “Social Cognitive Theory of Personality Assessment”. *Personality&Social Psychology Review*, 5 (1).
- Chan, D.W. (2004). “Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong”. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.
- Cohen, R. (1977). *Enseignements / Appretissages Précoces des Langues*. Paris.
- Çapri, B. ve Çelikalı, Ö. (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Dağlıoğlu, Ö. (2013). *An Investigation of The Differences In Perceived Selfefficacy and Pedagogical Beliefs of Pre-Service English Teachers From Different Universities*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Başkent Üniversitesi.

- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence". Educational Policy Analysis Archives, 8(1).
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı Dil Öğretimi (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). "Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları". Eğitim ve Bilim, 36(159).
- Digap, A. L. C. (2016). "Self-Efficacy, English Proficiency and Effectiveness of Teachers of English in the Secondary Schools". SMCC Higher Education Research Journal, 2(1), 1-1.
- Diller, K. C. (1978). The Language Teaching Controversy. Newbury House Publishers.
- Dillon-Peterson, B. (1981). Staff Development/Organization Development. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dolgun, H. (2016). İngilizce Öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algı Profili. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Drage, K. (2010). "Professional Development: Implications for Illinois Career Technical Education Teachers". Journal of Career and Technical Education, 25 (2), 27-37.
- Ekinci, A., Yıldırım, M. C., Bindak, R., Öter, Ö. M., Özdaş, F., & Akın, M. A. (2014). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (3), 723-734.

- Emeksiz, B. (2006). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdüleme (Motivasyon) Ölçümü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Esen, G. (2012). English Language Teachers' General and Professional Sense of Self-efficacy: Mersin Profile. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Fetsco, T. & McClure, J. (2005). Educational Psychology: An Integrated Approach To Classroom Decisions. Allyn & Bacon.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation". Journal of Educational Psychology, 76 (4), 569.
- Görkaş, B. (2017). İngilizce Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerinin YÖK, MEB Ve İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında Bulunan Yeterlilikler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Güven, S. & Çakır, Ö. (2012). "A Study on Primary School English Teachers' Perception of Self-Efficacy in Turkey". Eğitim ve Bilim, 37(163), 43.
- Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching (3rd ed.). Essex: Pearson Education.
- Huck, S. W. (2012). Reading Statistics and Research (6th ed). Boston: Pearson.
- Hymes, D. (1971). "Competence and Performance in Linguistic Theory". R. Huxley & E. Ingram (Ed.). Language Acquisition: Models and Methods. London.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterliliklerine İlişkin Görüşleri". Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 73-84.

- Karabacak, M. S. (2014). Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kararmaz, S. O. (2013). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Bülent Eccevit Üniversitesi.
- Karasar N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayapınar, U. T. (2005). "English Language Teachers' Views on the Reflections of Language Teaching Methods and Techniques Upon the Teaching Process in Foreign Language Preparatory Classes". Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(30), 14.
- Kaygın, H. (2004). Özel İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Niteliksel Olarak Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.
- Kayri, M. (2009). "Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri". Journal of Social Science, 51.
- Kıraç, İ. E. (2013). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Ders Durumunda Yöntem Teknik Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

- Kocaman, A. “Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi”, Sarıçoban, A ve Öz, H. (ed.), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri: 12 – 13 Kasım 2012 (ss. 29-33), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 2014.
- Korkmaz, İ. (2003). “Sosyal Öğrenme Kuramı”. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (ss.245-269) Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Lanchec, J. Y. (1976). Psycholinguistique et Pédagogie des Langues. France.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University.
- Lorsback, W. ve Jinks J. (1998). “Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research”. Learning Environments Research, 2, 157-167.
- Martson, S. H. (2010). “Why Do They Teach? A Comparison of Elementary, High School, and College Teachers”. Education, 131 (2), 437-454.
- MEB (2006). TEDP Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: MEB. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>, Erişim Tarihi: 13.09.2017.
- MEB (2008); Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB. <http://otmg.meb.gov.tr/alanİngilizce.html>, Erişim Tarihi: 15.09.2017.
- Melik, G. (2014). Öğretmenlerin Öz-yeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). “Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). “Teacher Induction and Elementary Science Teaching: Enhancing Self-Efficacy”. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The Relationship Between Teacher Efficacy and Professional Development within the Scope of An In-Service Teacher Education Program. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.*
- Ökmen, B. (2015). *İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Dil Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısıyla İlişkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce: Düzce Üniversitesi.*
- Öz, H., Sarıçoban, A. (edt), Karabıyık, Kırmızı, Ö., Tavil, Z. M., Demirezen, M. (2013). *ELT. Murat Yayınları, Ankara*
- Özdemir Ö. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.*
- 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.
- Özmen, A. (1999). “Örnekleme”. Ali Atıf Bir (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.*
- Pajares, M. F. (2002). “Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline” <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>, Erişim Tarihi: 13.09.2017.

- Patel, M.F. & Praveen, M. J. (2008). English Language Teaching (Methods, Tools & Techniques). Jaipur: Sunrise Publishing.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). "Emotional Intelligence and Teacher Self Efficacy: The Contribution of Teacher Status and Length of Experience". *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press. http://www.rcampus.com/users/relvacaroline/upload/file/prabhu_s_chapter_1_the_context.pdf, Erişim Tarihi: 17.11.2017.
- Richards J.C. ve Rodgers T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second Edition). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library Cambridge University Press
- Rosenholtz, S. J. (1984). *Myths: Political Myths About Reforming Teaching* (No. 4). The Commission. <https://eric.ed.gov/?id=ED272486>, Erişim Tarihi:10.01.2018.
- Saracaloğlu, A. S. & Yenice, N. (2009). "Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Sarı, S. V. (2014) *Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine Dayalı Grup Müdahalesinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Araştırma Öz-Yeterliklerine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Showalter, B. S. (2005). *The Effect of Middle School Teachers' Mathematics Teaching Self-efficacy Beliefs on Their Students' Attitudes Towards Mathematics. (A Thesis of Doctor of Philosophy)*. Oklahoma: Oklahoma State University.

- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1997). "Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy Among Preservice and Practicing Teachers". *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Singh, Y. K. (2005). *Teaching of English*. APH Publishing Corporation.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taşer, D. (2015). *Türkiye’de İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Okutmanların Özyeterlik İnançlarının Yordayıcıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- TEPAV, British Council. (2013). *Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. ANKARA.
- TOEFL (2016). Sonuçlar http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf, Erişim Tarihi: 20.06.2017.
- Tosun, C. (2006). "Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış". *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5).
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct". *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tunç Yüksel, B. (2010) *Teacher Efficacy Beliefs of Turkish EFL Teachers: A Study with Turkish EFL Teachers Working at State Primary Schools*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Türedi, E. (2015). Öz-yeterlik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi İlişkisi-Cinsiyet ve Deneyim Süresi Açısından Resmi Okul ve Özel Okul Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Toros Üniversitesi.
- Uçar, H. (2012). İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları. Secondary School Teachers’ Self-Efficacy Beliefs”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 1-16.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenice, N. (2012). “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 39(39).
- Yeşilyarak, B. ve Diğ. (2002) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). “Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”. Türk Psikiyatri Dergisi, 21(4), 301-308. <http://www.turkpsikiyatri.com/pdf/c21s4/301-308.pdf>, Erişim Tarihi: 15.12.2017.
- Yılmaz, E. Tomris, G. & Kurt, A. A. (2017). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6 (1).
- Yüksel, G. (2004). “Bilişsel-Toplumsal Yaklaşım”. Ayşegül Ataman (Ed.), Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı	Zeynal Abidin TURAN
Uyruğu	T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi	Adıyaman- 09/09/1990
E-posta	abidinturan@harran.edu.tr

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Adıyaman Anadolu Öğretmen Lisesi / Yabancı Dil Bölümü	2008
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi/ İngiliz Dili Öğretmenliği	2012
Yüksek Lisans	Adıyaman Üniversitesi / Eğitim Bilimleri	2018

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
Eylül 2011- Haziran 2013	Çankaya Anadolu Lisesi	Stajyer İngilizce Öğretmeni
Aralık 2012- Şubat 2013	Adıyaman İ.M.K.B. İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni
Şubat 2013- Halen	Harran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	İngilizce Okutmanı

Yabancı Dil Bilgisi	İngilizce (İleri Düzey), Almanca (Başlangıç)
----------------------------	--

Yayımlar	Üçüncü Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (Gaziantep) Bildiri. “Öğretmenlerin Bilgisayar Okur-Yazarlık Durumlarının İncelenmesi” 07.05.2014 Gaziantep
-----------------	--

EKLER LİSTESİ

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZ-YETERLİK 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.

Zeynal Abidin TURAN

Adıyaman Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

1. Cinsiyetiniz

Bay

Bayan

2. Görev yapmakta olduğunuz okul türü.

Devlet Okulu- İlköğretim

devlet okulu lise

devlet ortaokul

Özel Okul –İlköğretim

özel okul lise

özel ortaokul

3. Meslekteki kıdem yılınız.

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl ve üstü

4-Mezun olduğunuz lise türü.

And. Lisesi

AÖL

Süper Lise

Genel Lise

Kolej

diğer

5. Mezun olduğunuz bölüm ve pedagojik formasyon durumu

İngilizce Öğretmenliği

İngiliz Dili ve Edebiyat

Pedagojik Formasyon

aldım

almadım

Amerikan dili ve edebiyatı

Pedagojik Formasyon

aldım

almadım

İng. Mütercim Tercümanlık

Pedagojik Formasyon

aldım

almadım

Diğer (Belirtiniz) _____

Pedagojik Formasyon

aldım

almadım

6. Akademik Eğitim Durumunuz.

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

7-Haftalık ders yükü

10-20 saat

20-30 saat

30'dan fazla

8-İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi aldınız mı?

Almadım

Aldım: Lise

Üniversite

Lise ve Üniversite

Ek -1, S.2

	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- Uygulamalarındaki 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 başarısını 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-2- TERCİH EDİLEN ÖĞRETME YÖNTEMLERİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım, Aşağıda, sizin İngilizce eğitimi ve öğretimi alanında kullandığınız yöntemleri belirlemeye yönelik 39 ifade yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve beş seçenekten (BANA ÇOK UYGUN BANA UYGUN KARARSIZIM BANA UYGUN DEĞİL BANA HİÇ UYGUN DEĞİL) yalnızca birini işaretleyiniz (X). Görüşleriniz bizim için çok kıymetlidir... Katkılarınız için teşekkür ederim.	Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Kararsızım	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1-Dilin öğrenilmesi için sınıfta sadece öğretmen otorite olmalıdır.					
2- Yabancı dili öğretirken sınıfta öğrencinin de benim kadar aktif olmasını sağlarım.					
3- Sınıfta, hedef dilden kelimeleri, cümleleri ve diyalogları tüm sınıfa birlikte tekrar ettirerek ve ezberleterek daha iyi öğretirim.					
4- Benim için öğretim dili yalnızca öğrenilen hedef dildir. Öğrencilere açıklama yaparken dahi anadili kullanmam.					
5- Benim için öğretim ana hedefi iletişimdir.					
6- Öğretim programını eğitimsel görevler ve gerçek hayat görevleri olarak 2 çerçevede oluşturur ve programda görevleri listelerim.					
7- Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletirim.					
8- Öğretirken dilin telaffuz ve tonlama kurallarına tamamen uyarım.					
9- Öğretirken öğretimin daha etkili olması için öğrencilerin en az bir partnerle çalışmasını teşvik ederim.					
10- Yabancı dil öğretirken kelime haznesi geliştirmek çok önemlidir bu yüzden okuma parçalarında geçen tüm kelimeleri liste haline getirip tek tek ezberletirim.					
11- Yabancı dil öğrenen öğrenciden asıl beklentim İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce çeviri yapabilmesidir.					
12- Yabancı dil öğretirken sınıfta hiç ana dil kullanmadan tamamen İngilizce açıklamalar yaparak daha iyi öğretirim.					
13- Öğretirken her şeyi kendim öğretmek yerine bazen öğrencilerinde derse katkı yapmasını sağlarım.					
14- Öğrenciden, duyduğu sözcük ya da kelimenin anlamını bilmeseyse veya tam çıkaramamış olsa bile, duyduklarını doğrudan tekrar ve taklit etmesini isterim.					
15- Eğitimsel/Gerçek hayat Görevlerini “Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri” başlıkları altında gerçekleştirmeye özen gösteririm.					
16- Sözcük öğretiminde öncelik eş asıllı kelimelere veririm daha sonra, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükleri seçerek kelimeleri bir bağlam içinde öğretirim. Böylece metinden anlam çıkarma becerisini kazandırırım.					
17- Öğretirken o dilin kültürel yaşamını da öğretirsem öğrencilerin dile tamamen hakim olmasını sağlarım.					
18- Hata yapmanın dil öğrenmenin bir sonucu olduğunu düşünür bu nedenle hataları mazur görür, not alıp daha sonra düzeltirim.					
19- Sınıfta ana dille karşılaştırmalar yaparsam dili daha iyi öğretirim.					
20- Dil öğretirken amacım öğrencinin dört dil becerisini geliştirmektir.					

EK- 2, S.2

	Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Kararsızım	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
21- Öğrenciler tarafından sözel ve yazılı bir şekilde bitirilmiş olan Eğitimsel/Gerçek hayat görevlerinin düzeltilmesinde yardımcı olurum.					
22- Öğretimde okuma ve yazmadan ziyade dinleme ve konuşma becerilerini etkili öğretmeyi hedeflerim.					
23- Eğitimsel/Gerçek hayat görevleri gerçekleşirken yalnızca yönlendirici ve gözlemciyimdir sadece öğrenciler ikiye olacak şekilde eşleştirilir ve görevlerini tamamlamalarını sağlarım.					
24- Öğrencinin yaptığı yanlışları anında geri dönütle düzeltir, böylece yanlışın öğrencinin zihnine yerleşmesi engellerim.					
25- Yabancı dil öğretirken gerekli açıklamaları öğrencilerin ana dilinde yaparım.					
26- Sunumların analizini yaparak, Dili inceleme ve dil uygulama etkinlikleriyle dile odaklanma yetisini bir beceri olarak kazandırılmaya çalışırım.					
27- Öğretirken dil bilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalırsam dili daha etkili öğretirim.					
28- Öğrencinin dili öğrenmesi hedef dilde iletişimi öğrenmesidir.					
29- Eğitimsel/Gerçek hayat görevlerinin öğrenciler tarafından sunumunu sağlayarak öğrencilerin birbirinden öğrenmesine olanak sağlarım.					
30- Bir konunun anlaşılması görseller ve hedef dilde kazanılmış kelimelerle mümkün olmazsa, pantomim, tahtaya çizme ve örnek gösterimi (demonstrasyon) gibi yöntemleri kullanırım.					
31- Öğretimimi dil laboratuvarlarında daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilirim.					
32- Yabancı dil öğretmemde ki temel amaç hedef dili anadil gibi konuşan bireyler yetiştirmektir.					
33- Derslerimde her konuyu işleyebildiğim altı görev tipi vardır bunlar: Listeleme, düzenleme-sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşımı, proje ve üretimdir.					
34- Yabancı dil öğretirken konuşma becerisi önemli değildir bu yüzden öğrencilerimin telaffuz hatalarına çok dikkat etmem.					
35- Sınıftaki öğrencilere konu başlığı ile ilgili kelime ve kalıpları kullanarak görevleri tanıtır ve gerekli kelimeleri öğretirim.					
36- Bana göre öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır.					
37- Dil öğretiminde genel olarak sonuca değil, öğretim sürecine odaklanırım.					
38- Dil öğretirken harflerden hecelere, kelimelerden cümlelere doğru ilerleyen kurallar dizisini öğretmeye çalışırım.					
39- Yabancı dili öğrencilere sınıfta oyun oynatarak daha iyi öğretirim.					

EK-3- MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50790867/821/2449604

02.03.2016

Konu: Zeynel Abidin TURAN'ın Araştırma İzni.

ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
ADIYAMAN

İlgi : a) 16.02.2016 tarih ve E.908 sayılı yazınız.
b) Şanlıurfa Valiliğinin 01.03.2016 tarih ve 2408072 sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Anabilim Dalı Yüksek lisans programı öğrencisi Zeynel Abidin TURAN'ın, "**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algıları ve Tercih Ettikleri Öğretme Yaklaşımlarının İncelenmesi**" konulu çalışması ile ilgili Valilik Makamının ilgi (b) onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize sunulur.

Metin İLÇİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
02.03.2016

Salih YAKAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Hamidiye Mh. Necmettin Cevheri Cad. No:20-Şanlıurfa
Elektronik Ağ: www.sanlıurfa.meb.gov.tr

Bilgi için: Ali ÇELİK (VHKİ)
Tel: (414) 318 85 00 / 01 - Büro : (414) 318 8584
Faks: (414) 318 87 87

EK-3, S.2



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50790867/20/2408072

01.03.2016

Konu: Zeynel Abidin TURAN'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Adıyaman Üniversitesinin 16/02/2016 tarih ve E.908 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimler/egitim Program ve Anabilim Dalı Yüksek lisans programı öğrencisi Zeynel Abidin TURAN'ın, "**İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algıları ve Tercih Ettikleri Öğretme Yaklaşımlarının İncelenmesi**" konulu araştırma izni ile ilgili olarak, ilgi (b) yönergenin ilgili maddeleri doğrultusunda, İlimiz Karaköprü ve Haliliye İlçelerindeki ekte adı geçen okullarda, eğitim öğretimin aksatılmadan ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Mustafa Memdüh RASTGELDİ
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
01.03.2016
Metin İLÇİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Yazı ve Bağlı Belgeler (15 Sayfa)