



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKTEKİ İLK
YILLARINA YÖNELİK OLASI BENLİKLERİ İLE ÖZEL ALAN
YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Kerem AKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKTEKİ İLK YILLARINA
YÖNELİK OLASI BENLİKLERİ İLE ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Kerem AKTAŞ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

KABUL VE ONAY

Kerem AKTAŞ tarafından hazırlanan "İngilizce Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri İle Özel Alan Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 28.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin KOÇ (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZIKOĞLU (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder. tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

28.06.2019



Kerem AKTAŞ

1

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının gerçekleşmesi adına uygulamadan raporlaştırmaya kadar her aşamada bilgi ve rehberliğiyle destek sağlayan, danışmanım olmasının yanı sıra her durumda yanımda olan, her konuda yardımını esirgemeyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN'a teşekkür etmeyi borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimleriyle beni destekleyen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin değerli akademisyenleri Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAYLA, Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'a emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca tezin çeşitli safhalarında yardım ve desteklerini gördüğüm Hakkâri Üniversitesi'nin değerli akademisyenlerinden Dr. Öğr. Üyesi Muhammed DORUK, Dr. Öğr. Üyesi Nizamettin KOÇ ve Arş. Gör. Osman KARAHAN'a teşekkür ediyorum.

Son olarak bu yoğun süreçte sabır, anlayış ve desteğini esirgemeyen, anneme, babama ve hayatıma anlam katan sevgili eşim Dilan AKTAŞ'a teşekkür ediyorum.

ÖZET

AKTAŞ, Kerem. *İngilizce Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri İle Özel Alan Yeterlikleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.

Bu araştırma, İngilizce öğretmeni adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özel alan yeterliklerinin düzeyini belirlemek ve söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma bir ilişkiyel tarama modeli örneğidir. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bulunan devlet üniversitelerinin İngilizce öğretmenliği bölümünün son sınıflarında öğrenim gören toplam 357 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği” ve Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistikî yöntemler kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ve olası benlikleri arasındaki ilişki ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlar elde etmiştir:

- Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri üniversitelerin düzeyine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, akademik olarak başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmen adaylarının toplam beklenen olası benliklerinin yüksek düzeyde, korkulan olası benliklerini ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Öğretmen adaylarının korkulan olası benliklerinin akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermediği, cinsiyete ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre ise farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile beklenen olası benlikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının korkulan olası benlikleri puanları ile özel alan yeterlik puanları arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası benliklerinin açıklanmasında özel alan yeterliklerinin önemli ve anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler

İngilizce öğretmen adayları, olası benlikler, özel alan yeterlikleri.

ABSTRACT

AKTAŞ, Kerem. *The relationship between the possible selves for the early years of English teacher candidates and their special field competencies*, Master's thesis, Van, 2019.

The aim of this study was to determine the level of potential self-efficacy and special field competencies of prospective English teachers for their first years in the profession and to investigate the relationship between these two variables. This study, adopted by the quantitative research approach, is an example of a relational screening model. The sample of the study constitutes a total of 357 teacher candidates studying in the last classes of the English language teaching department of the state universities in Turkey in the 2017-2018 academic year. The data of the study was collected with the help of "English Teacher special Field competencies assessment scale" and "prospective self-sufficiency scale of teacher candidates" adapted to Turkish. Descriptive and predictive statistical methods were used to analyze the data.

As a result of the study, the following results have been achieved in relation to the relationship between the special field competencies of English teacher candidates and their potential selves:

- Teacher candidates have been determined to have a very high level of special field competencies.
- It has been determined that teacher candidates do not differ statistically according to the gender of their specific field competencies and the level of universities they are studying. However, it has emerged that teacher candidates with a high level of academic success are significantly higher in their special field competencies.
- The total anticipated potential of the prospective teachers was found to be at a high level, while the feared possible bellies were low. It has been determined that the expected potential of the prospective teachers does not differ according to their gender, academic achievement levels and universities they are studying.

- It has been determined that teachers ' prospective self-feared selves differ according to the level of academic achievement and differ according to their gender and universities.
- It has been determined that teachers ' candidates have a moderate and positive relationship between their specific field competencies and their expected self. It is determined that there is a moderate negative relationship between the scores of prospective teachers and their special field qualification scores. It has emerged that special field competencies are an important and meaningful comforter in explaining the expected and feared possible selves of the prospective teachers.

Key Words

English teacher candidates, possible self-sufficiency, special field competencies.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlıklar	5
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öğretmenlik Mesleği	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	9
2.1.1.1. <i>Mesleki Bilgi</i>	13
2.1.1.2. <i>Meslek Beceri</i>	13
2.1.1.3. <i>Tutum ve Değerler</i>	13
2.1.2. Özel Alan Yeterlikleri	14
2.1.2.1. <i>İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri</i>	15
2.1.2.1.1. <i>İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme (İÖSPD)</i> ...	15

2.1.2.1.2. Dil Becerilerini Kullanabilme (DBK)	15
2.1.2.1.3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (DGİD)	16
2.1.2.1.4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma (OATİY).	16
2.1.2.1.5. İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama (MGS)	17
2.2. Olası Benlik.....	17
2.3. İlgili Araştırmalar	19
2.3.1. Özel Alan Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar.....	19
2.3.2. Olası Benlikler İle İlgili Yapılan Araştırmalar	23
2.3.2.1. Olası Benlikler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	23
2.3.2.2. Olası Benlikler İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	26
3. BÖLÜM: YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3.1. İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği	32
3.3.2. Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği.....	35
3.4. Verilerin analizi.....	36
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	38
4.1. Birinci Araştırma sorusuna ilişkin bulgular	38
4.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular	40
4.3. Üçüncü Araştırma sorusuna ilişkin bulgular	46
4.4. Dördüncü Araştırma sorusuna ilişkin bulgular	48
4.5. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular	55
4.6. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular.....	56
5. BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA	59
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	59

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	65
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
5.5. Beşinci ve Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	70
6. BÖLÜM: ÖNERİLER.....	72
KAYNAKÇA	73
ÖZ GEÇMİŞ.....	87



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencisi Bulunan Devlet Üniversiteleri.....	30
Tablo 2 Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler.....	32
Tablo 3 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	34
Tablo 4 Güvenirlilik analizi sonuçları	35
Tablo 5 Normallik analizi sonuçları	36
Tablo 6 İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	38
Tablo 7 Öğretmen adaylarının alt özel alan yeterlik puanlarına uygulanan ilişkili örnekler için ANOVA testi	39
Tablo 8 İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyete göre özel alan yeterlik puanlarına uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	40
Tablo 9 İngilizce öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre özel alan yeterlilikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	41
Tablo 10 İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarı düzeylerine göre elde ettikleri özel alan yeterlik puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları	42
Tablo 11 İngilizce öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre özel alan yeterlilikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	44
Tablo 12 İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre özel alan yeterlikleri puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA	45
Tablo 13 İngilizce öğretmen adaylarının olası benlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	46
Tablo 14 Öğretmen adaylarının olası benliğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara uygulanan ilişkili örnekler için t testi sonuçları.....	47

Tablo 15 Öğretmen adaylarının korkulan olası benliğin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlara uygulanan ilişkili örneklem için ANOVA testi sonuçları	48
Tablo 16 İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre olası benlik puanlarına uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	49
Tablo 17 İngilizce öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre olası öğretmen benlikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	50
Tablo 18 İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarı düzeylerine göre elde ettikleri olası benlik puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları.....	51
Tablo 19 İngilizce öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre olası öğretmen benlikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	53
Tablo 20 İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre olası benlik puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları	54
Tablo 21 Öğretmen Adaylarının olası benlikleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki İlişkinin Tespiti İçin Uygulanan Basit Korelasyon Analizi.....	56
Tablo 22 Özel alan yeterlikleri ile olası benliklerin yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	57
Tablo 23 Özel alan yeterlikleri ile korkulan olası benliklerin yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	57

KISALTMALAR

ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TED	: Türk Eğitim Derneği
İÖSDP	: İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme
DBK	: Dil Becerilerini Kullanabilme
DGİD	: Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme
OATİY	: Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma
MGS	: İngilizce Alanında Mesleki Gelişim Sağlama
ÖAY	: Özel Alan Yeterlikleri
TEDP	: Temel Eğitime Destek Programı
BOÖB	: Beklenen Öğretmen Olası Benlikleri
ÖÖ	: Öğretmeyi Öğrenme
P	: Profesyonellik
KOÖB	: Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri
YOÖ	: Yaratıcı Olmayan Öğretim
YSY	: Yetersiz Sınıf Yönetimi
İÖO	: İlgisiz Bir Öğretmen Olma

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar, varsayımlar ve sınırlıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında askeri, ekonomik ve ticari anlamda Amerika ve İngiltere gibi resmi dilleri İngilizce olan ülkelerin güçlü olması İngilizcenin dünya üzerinde ortak dil olarak kabul görmesinin sebeplerden biri olmuştur. Ayrıca dünyada en çok konuşulan dillerden bir tanesi de İngilizcedir. Çince (Mandarin) ve İspanyolcayı ana dil olarak konuşanların sayısı çok olmasına karşın İngilizce dili ana dili İngilizce olmayanlar arasında iletişim amacıyla en çok kullanılan ortak dil olma özelliği taşımaktadır (British Council ve TEPAV, 2014). Dünya çapında ortak bir dil olma özelliği kazanan İngilizce dünyada ülkelerinin çoğunda eğitimi son derece önemsenen dersler arasındadır. Küreselleşen dünyada artık dünya vatandaşı olmak, dünyayla entegre olmak, dünyadaki gelişmelerden herkesle aynı anda haberdar olmak ve dolayısıyla İngilizce bilmek oldukça önemlidir.

Temel hedeflerinden biri Avrupa Birliğine dâhil olmak olan ülkemizde yabancı dil eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir durumdur. İngilizce dili ülkemizde zorunlu olarak öğretilen bir derstir. 1997 yılından önce ortaokul 1. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanan yabancı dil 1997 yılından sonra zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasından sonra ilkokul 4. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Ülkemizde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanma başlanmasıyla yabancı dil eğitimi 2. sınıftan itibaren ders programındaki yerini almıştır (Bozavlı, 2015). Bununla birlikte öğrenciler yükseköğretimi bitirinceye kadar yabancı dil eğitimi almalarına rağmen amaçlanan seviyede yabancı dili öğrenememektedir (Çelebi, 2006).

Ülkemizde İngilizce eğitiminde beklenen düzeyde başarıya ulaşamamanın öğretmen, öğrenci ve öğretim yöntemi gibi etkenlerden kaynaklı birçok sebebi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin %95'i İngilizceyi bir iletişim

aracı olarak düşünmemekte ve derslerde öncelikli olarak gramer öğretmeye çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenler yaptıkları sınavlarda iletişim ile ilgili herhangi bir değerlendirmeye yer vermemektedir. Bazı sınavlarda ise okuma bölümleri yer verirken dinleme, yazma ve konuşma bölümlerine yer vermemektedir (Paker, 2012). Bütün bunlar İngilizce eğitiminde öğretmenin önemine işaret etmektedir.

İngilizce derslerinin eğitiminden sorumlu olan bireyler İngilizce öğretmenleridir. İngilizce öğretmenlerinin hedeflenen İngilizce eğitimini gerçekleştirebilmek için öncelikle kendilerinin bu dili iyi konuşabilmeleri, dilbilgisi kurallarına hâkim olabilmeleri ve bu dille alakalı yazım kurallarını iyi bilmeleri gerekir. Ayrıca, İngilizce eğitimi yapabilmeleri için gerekli olan mesleki yeterliklere vakıf olmaları gerekmektedir. Bunun için de hizmet öncesi eğitime önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden mezun olduklarında alanlarının gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla mezuniyet aşamasına gelen İngilizce öğretmen adaylarının alan yazında özel alan yeterlikleri olarak ifade edilen bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir.

Son yıllarda öğretmenlerle ilgili üzerinde durulan konulardan biri öğretmen kimliği ve bununla ilişkili olarak olası benliklerdir. Olası benlikler olmak istediğimiz ideal benliklerdir. Olası benlikler ayrıca olabileceğimiz ve olmaktan korktuğumuz benliklerdir. Olası benlikler “başarılı ben”, “yaratıcı ben”, “zengin ben”, “sevilen ben” vb. hayal edilen benlikleri kapsadığı gibi “yalnız ben”, “depresif ben”, “beceriksiz ben”, “alkolik ben” ve “işsiz ben gibi korkulan benlikleri de kapsar (Marcus ve Nurius, 1986). Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin beklenti ve korkuları onların olası benliklerini oluşturmaktadır. Bu olası benliklerinin oluşmasında sosyal ve psikolojik etmenler etkili olmaktadır. Farklı sosyal bağlamlarda oluştuğu varsayıldığından, olası benliklerin öğretmen adaylarının öğrenimleri esnasında etkileşimde bulunduğu eğitim programlarının bu süreçte aktif rol oynadığı düşünülebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, başarı düzeyi algıları, öğretim programından memnuniyetleri ve oluşturdukları öğretmen kimliklerinin olası benlikleri üzerinde etkilidir (Tatlı-Dalioğlu, 2016). Olası benlikleri gelişmiş öğretmen adayları mesleğe yüksek beklenti ve düşük korku düzeyi ile başladıkları için öğretmenlik mesleğini icra etmede daha başarılı olabilmektedirler. Bu noktada yarının İngilizce öğretmenleri olan İngilizce öğretmen adaylarının olası benliklerinin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Mesleği ile ilgili gerekli yeterliklere sahip olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özgüvenlerinin daha iyi olacağı, mesleklerini daha iyi icra edecekleri söylenebilir. Bununla paralel olarak öğretmen adayları arasında mesleğe yönelik öz-yeterlik inançları güçlü olanların meslekteki ilk yıllarına dönük korkuları daha az olmakta ve daha yüksek beklentiye sahip olmaktadırlar (Tatlı-Dalioğlu, 2016). Benzer bir ilişkinin öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile olası benlikleri arasında da var olduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla bu hipotezin test edilmesi, özel alan yeterlikleri ile olası benlikler arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması ve özel alan yeterliklerinin olası benlikleri açıklayıp açıklamadığının tespit edilmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ne düzeydedir?
2. İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri;
 - cinsiyete
 - akademik başarıya
 - öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ne düzeydedir?
4. İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri;
 - cinsiyete
 - akademik başarıya
 - öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özel alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde eğitim kurumlarında birinci yabancı dil olarak İngilizce dili öğretilmektedir. Öğrencilerin bu dili en iyi şekilde hem dilbilgisel hem yazma hem de konuşma açısından öğrenmeleri çok önemlidir. Bu dili her açıdan en iyi şekilde öğretmek de İngilizce öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bu anlamda bu görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için İngilizce öğretmenlerinin bu dili eğitimleri sırasında çok iyi öğrenmeleri gerekir. İngilizce öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca iyi bir eğitim almaları, kendilerini bu dille alakalı her konuda geliştirmeleri ve bu dille alakalı değişimleri, güncellemeleri takip etmeleri oldukça elzemdir. Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmen adayları (Coşkun ve diğ. 2010), sosyal bilgiler öğretmen adayları (Uslu, 2014) kimya öğretmen adayları (Güneş, 2011), müzik öğretmeni öğretmen adayları (Gülyüz, 2015), sınıf öğretmen adayları (Kahramanoğlu ve Ay, 2013) ve okul öncesi öğretmen adayları (Ekinci ve Kaya, 2016) gibi çeşitli branşlarda öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin incelendiği görülmekle birlikte, İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleriyle alakalı çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu çalışma farklı üniversitelerde eğitimlerine devam eden İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini belirlemesi ve çeşitli değişkenlere göre incelemesi açısından önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin belirlenmesi hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yeterliği ile ilgili fikir vereceğinden bu çalışma hizmet öncesi eğitimin iyileştirilmesine de ışık tutacaktır.

Olası benlikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise çoğunlukla yurtdışında çalışmalar (Barnett ve diğ. 2018; Shoyer ve Lehsem, 2016; Marcus ve Nurius, 1986) yapıldığı, Türkiye’de ise daha çok öğretmen adaylarının olası benlik algıları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın (Arslan, 2018; Karalı, 2018; Tatlı-Dalioğlu, 2016;) yapıldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmada da farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışıldığı düşünüldüğünde, sadece İngilizce öğretmen adaylarının olası benliklerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığı ifade edilebilir. İngilizce öğretmenliği özel alan yeterliklerinin İngilizce öğretmen adaylarının olası benlikleri

üzerinde etkili bir faktör olabileceği düşünüldüğünden bu çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sunacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının olası benliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu alan yazında yapılan çalışmalarla (Karalı, 2018; Tatlı-Dalioğlu, 2016) ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda algılanan öğretmen kimliği, cinsiyet, programdan mezuniyet düzeyi, algılanan akademik başarı, öz-yeterlik, sınıf düzeyi, yaş, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum vb. değişkenlerin olası benlikler üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Genelde öğretmen adaylarının özelde ise İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın bu yönüyle de alan yazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Ülkemizde daha verimli bir İngilizce eğitiminin yapılabilmesi için bilimsel çalışmalar yapılması ve eksiklerin bu şekilde saptanıp giderilmesi oldukça önemlidir. Küreselleşen dünyamızda uluslararası alanda rekabet edebilmek için küresel dil haline gelen; ticarete, ekonomide, sanayide ve diğer alanlarda kullanılan İngilizce dilinin öğrenciler tarafından en iyi şekilde öğrenilmesi, dolayısıyla İngilizce öğretmen adayı kişilerin İngilizce öğretmenliği mesleğine başladıktan sonra bu dilin eğitimini en iyi şekilde yapmaları için bu alanda yapılacak her bilimsel çalışmanın şüphesiz çok katkısı olmuştur ve olacaktır. Bu çalışmanın eğitimle ilgili her süreci birebir yaşayan İngilizce öğretmen adaylarıyla yapılacak olması, bu dilin daha iyi ve daha verimli öğretilmesi konusunda var olan problemlere çözümler getireceği umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının ölçek sorularına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. Örnekleme dâhil edilen üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 357 son sınıf İngilizce öğretmen adayı ile

2. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği” ve öğretmen adayları için uyarlanan “İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği” ile sınırlıdır.



2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitilmiş insan gücü gelişmiş ülkelerin sahip oldukları en önemli avantajlardandır. İnsanları iyi şekilde eğitilmiş olan ülkelerin çoğu maddi olarak gelişimlerini sağlayacak zengin kaynaklara sahip olmasalar bile iyi eğitilmiş insanları sayesinde diğer ülkelerin kaynaklarını kullanarak zengin olabilmektedirler. Ancak sahip oldukları zengin kaynaklara rağmen iyi eğitilmiş ve donanımlı insanlara sahip olmayan ülkeler fakirlikten kurtulamamakta ve çeşitli şekillerde diğer ülkelere hizmet etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu noktadan hareketle eğitim birçok faydasının yanı sıra bir ülkenin gelişiminin ve ekonomik anlamda ilerlemesinin en önemli şartlarından biri olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır (Özer ve Gelen, 2008: 41). Kaliteli bir eğitimin varlığı ancak kaliteli öğretmenlerin varlığıyla mümkündür. Öğretmen kalitesinin önemli olması hususunda ebeveynler, politikacılar ve hatta öğretmenlerin kendileri fikir birliği içindedirler (Leigh ve Mead, 2005). Çünkü bir okulun içinde görev yapan öğretmenler kadar iyi olduğu fikri yaygın olarak kabul görmektedir (Kavcar, 2002).

Programları uygulayan, öğrencileri geleceğe hazırlayan, bir anlamda geleceğimizin inşasını yapan kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri çağdaş bir düzeye getirebilmeleri için çağın gerektirdiği gelişimlere ve değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir. Eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar öğretmenlik mesleğinin de bu yaklaşımlara göre yeniden tanımlanmasını ve öğretmenlerin sorumluluklarını değiştirmeyi gerektirmiştir. Geleneksel anlayış öğretmeni bilgi sahibi olan ve bu bilgileri öğrenciye aktaran kişi olarak görürken, bilginin edinilip, kullanılması sonucu ortaya çıkan teknolojik ilerlemeler öğretmenin sınıf içerisindeki rolünde değişikliklere yol açmıştır (Karacaoğlu, 2008: 71).

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren eğitim insanlar için en önemli ihtiyaçlardan biri olagelmıştır. Eğitim insanların yaşamını kolaylaştırmanın yanı sıra elde ettikleri bilgileri sonraki nesillere aktarma işlevini yerine getirmiştir. Eğitim

olayının en önemli ayağı öğretmendir. Öğretmenlik mesleğinin kökenleri insanlığın başlangıcına dayanmaktadır ve bundan ötürü de geniş ve anlamlı bir tarihi geleneği vardır (Ertuğrul, 2015). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) öğretmenliği, devletin eğitim-öğretim ve bununla alakalı yönetim görevlerini üstlenen alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin bu yükümlülüklerini Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ve temel ilkelerine uygun şekilde yapmakla sorumlu olduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlik kişiyi beraber yaşadığı ailesi, içinde yaşadığı çevresi ve vatanı için her zaman faydalı, üretken bir insan ve iyi bir yurttaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenler tarafından eğitilen bu kişiler ailesi ve çevresini mutlu eder ve ülkesini kalkındırıp devletini güçlendirir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler mesleklerinde ne kadar başarılı olursa ülkemizin ve milletimizin geleceği ve ekonomik olarak kalkınması da o derece iyi olur (Tekışık, 1987). Bir ülkenin geleceğini inşa eden en önemli kişiler öğretmenlerdir. Avukatını, öğretmenini, doktorunu ve topluma hizmet eden insanları yetiştiren kişiler öğretmenlerdir. Ülkelerin gelişiminde ya da tarihlerinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Eğitim sistemi içerisinde en önemli unsur olan öğretmenler bir devletin gelişmesinde, vasıflı insan gücünün yetişmesinde, toplumun refah içinde olmasında, sosyal barışın tesisinde, bireylerin topluma uyum sağlamasında, toplumun sahip olduğu kültürün ve değerlerin yeni nesillere iletilmesinde temel aktörler olması beklenen kişilerdir (Özden, 1999, akt. Çelikten, Şanal, Yeni, 2005)

Toplumun öğretmenlerden yapmalarını beklediği pek çok görev vardır. Bu görevlerin geçmişte ve günümüzde önemi olduğu kadar gelecekte de önemini koruyacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerden yapmaları beklenen görev ve yükümlülüklerin temelde aynı olması ve öğretim işinin temelini oluşturmasının yanı sıra, birtakım ayrıntılar ve zamanla oluşan gelişmelerden dolayı bazı yükümlülüklerinde değişimler söz konusu olabilmektedir. Mesela geçmiş zamanlarda öğretmenler öğrenciye ders veren ve bilgi aktaran kişiler olarak bilinse de yaşadığımız süreçte artık sadece öğretmek yeterli görülmemekte, bunun yanında öğrenciye rehberlik etmesi, gelecekte olabilecek sonuçların tahmin edilmesi ile ilgili kararlar vermesi, toplumsal süreçler ile ilgilenmesi ve doğanın korunması ile alakalı çalışmalara dâhil olması gereklidir (McNeil, 1997, akt. Özer ve Gelen, 2008).

Öğretmenlik hem okul ve sınıf ortamında öğrenci ve meslektaşlarıyla hem de okul dışındaki paydaşları (veli, toplum vb.) ile iç içe olan bir meslektir. Öğretmenlerin görevlerini yaptıkları bölge ve o bölgede yaşayan toplumun yapısı ve sahip olduğu kültür de göz önüne alındığında beklentilerde farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bir köyde veya mezrada çalışan bir öğretmen o yerleşim yerindeki en önde gelen kişidir. Öğretmen o yerleşim yeri için her şeyi en iyi bilen kişidir. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Dolayısıyla, öğretmenlerin farklı kişisel ve mesleki yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Farklı ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve bunun yanı sıra farklı branşlara dönük olarak da özel alan yeterlikleri belirlenmiştir.

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri mesleklerini verimli ve etkili şekilde icra etmeleri amacıyla öğretmenlerde bulunması gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlardır. Eğitim alanında belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek, bu sürecin en önemli ögesi olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelik ve yeterliklerle ilişkilidir. Eğitimle alakalı hayata geçirilmesi hedeflenen bir yeniliğin gerçekleşmesi ancak öğretmenin o yeniliği öğretme ortamına yansıtması durumunda mümkündür. Öğrencilerin başarılarını arttırması ve kişisel olarak gelişimlerini sağlamasının en etkin yolu öğretmenlerinin temel yeterliklere sahip olmasıdır (MEB, 2017a).

Günümüz dünyasında okulların ve eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en temel şey öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklerdir. Her öğretmen hizmet öncesi eğitimden itibaren hem kendi alanı, hem pedagojik bilgi ve hem de genel kültür açısından sürekli olarak kendisini geliştirmeli, bilgi ve becerilerini güncellemeli, öğrenme arzusunu ve heyecanını sürekli diri tutmalı ve mesleğini bu ruh haliyle yapmalıdır (Özdemir, 2016). Gelecek nesillerin 21. yüzyılda sahip olunması gereken nitelikler ile yetişmesi öğretmenin eğitimin bütün süreçlerini gözden geçirmesini gerektirmektedir. Öğrencinin performansını etkileyen en önemli faktörün öğretmen yeterlikleri olduğunu belirten uluslararası raporlara göre 21. yüzyılda öğretmenlerin görevleri arasında farkında olmak, kendi öğrenmelerini yapmak, okulda ve okul dışında

öğretim yapmak, öğrenmeyi basitleştirmek ve hayat boyu eğitimin esası olan merak duygusunu canlı tutmak gibi önemli hususlar bulunmaktadır (COM, 2008; Partnership for 21st Century Skills, 2008, akt. Tanrıverdi, Apak. 2013).

Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, eskiye nazaran bilgiyi elde etmenin daha kolay olması ve toplumların bilgiyle daha fazla donanması öğretmenlerin sorumluluklarında ve mesleki gereklerinde değişikliklere yol açmıştır. Öğretmenlerin gittikçe heterojen bir öğrenci topluluğuna ev sahipliği yapması beklenmektedir (Cate, Markova, Krischler ve Schwerdt, 2018). Geleceğimiz olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde onlara rehberlik edecek olan ve toplumumuzu da geleceğinin şekillenmesinde aktif rol sahibi olan öğretmenlerimizin bu çok önemli sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları oldukça önemlidir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Öğrencilerin bütün gelişim alanlarında hedeflenen seviyeye ulaşabilmeleri, hem ülkesi hem de kendisi için yararlı bir birey olabilmeleri, bağımsız bir düşünce yapısına sahip olarak yetişmeleri için öğretmen yeterliliği ve eğitimin kalitesi odak noktasıdır (Aras ve Sözen, 2012). Darling-Hammond'un (2000) da belirttiği gibi öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki vardır. Eğitimi geliştirmek için yapılan tüm girişimler nihayetinde öğretmen ve onun öğrencileriyle çalışmalarındaki kaliteyle aynı noktada buluşur. Öğrenme metotları, iletişimleri ve sınıf yönetimleriyle öğretmenler, öğrenmeyi geliştirecek ya da engelleyecek öğrenme ortamının biçimini yapılandırabilir (Peklaj, 2015)

Acat, Balbağ, Demir ve Görgülü (2005: 28) öğretmen nitelikleri üzerine yaptıkları araştırmada aşağıda açıklanan dört yeterlik alanına yer vermişlerdir:

a) Alan bilgisi konusunda yeterlik: Öğretmen adaylarının kendi uzmanlık alanlarına ilişkin gerekli bilgilere sahip olmasını içermektedir.

b) Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik: Bu yeterlik alanı öğretmen adayının sahip olduğu alan bilgisini öğrencilere nasıl öğretmesi gerektiği ile ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır.

c) Genel kültür alanında yeterlik: Öğretmen adaylarının dünya görüşlerinin geniş olması ve genel kültür bilgilerinin yeterli olmasıyla ilgilidir.

d) Etik değerlere sahip olma yönünde yeterlik: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiğı mesleki değerlere sahip olmalarını içermektedir. Bu yeterlik alanı öğretmenlik mesleğini yürütürken dikkat edilmesi gereken bazı ahlaki ilkelere vurgu yapmaktadır.

TED (2009) bir öğretmende bulunması gereken yeterlikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin öğretim programlarını ve konu alanlarını çok iyi bilmeleri ve anlamaları,
- Öğretimi planlayabilme ve uygulayabilme,
- Öğretim sürecinin etkililiğı ve öğrenci gelişimi ile ilgili izleme ve değerlendirmeler yapabilme,
- Öğretim süreci ve öğrencilerin davranışlarını yönetebilme,
- Öğretim sürecini öğrencilerin özelliklerine uygun şekilde uyarlayabilme,
- Bilişim teknolojilerini etkin şekilde kullanabilme,
- Öğretim ortamlarında etkili bir iletişim oluşturabilme,
- Mesleki/ kişisel gelişim ile ilgili planlamalar yapabilme ve uygulayabilme,
- Eğitimin diğer paydaşları (diğer öğretmenler, aileler vb.) işbirliğı yapabilme,
- Etik kurallara uygun olarak sorumlu ve eleştirel olma

MEB (2006) tarafından öğretmen yeterlikleri aşağıda belirtilen hedeflere ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır:

- Milli eğitim tarafından ortaya konan hedeflerin desteklenmesine yardımcı olmak,
- Ulusal işbirliğini ve bilgi paylaşımı etkili bir şekilde yapmak,
- Öğretmenlerin sahip oldukları nitelik ve kalite için kıyaslama yapabilecek bir sistem meydana getirmek,
- Toplumun öğretmenlik mesleğı ve kalitesi konusundaki beklentisinde tutarlılık oluşturmak,

- Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için güvenilebilir bir kaynak oluşturmak,
- Öğretmenlik seviyesinin profesyonel düzeyde tartışılması maksadıyla ortak tanım ve terimleri içeren bir dil birliği temin etmek,
- Toplum nezdinde fark edilmesi ve toplum nazarında statülerinin yükseltilmesi amacıyla öğretmenlerin bilgi, beceri ve değerlerini tanımlamak,
- Öğrencilere öğrenmeyi öğrenmeleri amacıyla fırsatlar temin etmek,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırmak suretiyle eğitimin diğer paydaşları (veli, toplum vb.) için kalite güvencesi oluşturmak.

MEB öğretmen yeterlikleri ile ilgili resmi olarak ilk çalışmaları 1999 yılında yapmıştır. 2002 yılında tamamlanan çalışmalar yürürlüğe sokulmuş ve öğretmen yetiştiren kurumlara gönderilmiştir. Kurumlardan öğretmenlerin çalışmalar neticesinde belirlenen bu yeterlikler kapsamında yetiştirilmeleri istenmiştir. Öğretmen yeterlikleri ile alakalı bundan sonraki çalışmalar Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği Komisyonu tarafından finansman Antlaşması imzalanıp yürürlüğe girmiş ve 2002 yılında proje faaliyetlerine başlanmıştır. 2006 yılında da bu çalışmalar neticesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlandıktan sonra yürürlüğe koyulmuştur (MEB, 2017a).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili son çalışmanın ise 2017 yılında yapıldığı görülmektedir. Güncel çalışmaya göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri üç yeterlik alanı ile söz konusu yeterlik alanlarının alt başlıklarını oluşturan 11 yeterlik ve bu yeterlikler ile ilişkili olan 65 göstergeden oluşmaktadır. MEB (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde çeşitli alanlarda kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu alanlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2017a)

- Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların düzenlenmesi
- Öğretmen istihdamı, adaylık ve yetiştirme süreçleri
- Öğretmenin öz değerlendirme yapması

- Kariyer gelişimi, ödüllendirme ve performans değerlendirme,
- Hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve sürekli mesleki gelişim.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde yer alan yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB, 2017a):

2.1.1.1. Mesleki Bilgi

Bu alanda, öğretmenlerde öğretmenlik mesleğine yönelik bulunması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterlikleri yer almaktadır. Alan bilgisi yeterliğinde sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri seviyede kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olması beklenmektedir. Alan eğitimi bilgisi yeterliğinde alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkim olması, mevzuat bilgisi yeterliğinde ise birey ve öğretmen olarak görev, hak ve yükümlülüklerine yönelik mevzuata uygun davranması beklenmektedir (MEB, 2017a).

2.1.1.2. Meslek Beceri

Bu alan, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarına ilişkin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini içermektedir. Eğitim öğretimi planlama yeterliğinde eğitim öğretim süreçlerini etkin şekilde planlaması beklenmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliğinde öğretme ve öğrenme sürecini etkin bir biçimde yürütmesi ve ölçme ve değerlendirme yeterliğinde ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanması beklenmektedir (MEB, 2017a).

2.1.1.3. Tutum ve Değerler

Bu alan, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini kapsayan, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini içermektedir. Tutum ve değerler bölümünün alt başlıklarından milli, manevi ve evrensel değerler yeterliğinde milli, manevi ve evrensel değerleri gözetilmesi hedeflenmektedir. Öğrenciye yaklaşım yeterliğinde öğrencilerin gelişimini

destekleyici tutum sergilemesi; iletişim ve iş birliği yeterliğinde eğitimin paydaşları (öğrenci, aile, meslektaş ve diğerleri) ile etkili iletişim ve iş birliği kurması beklenmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim yeterliğinde ise öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılması beklenir (MEB, 2017a).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların yanı sıra her alana özgü olarak bazı yeterliklerin belirlenmesine dönük bir çalışmanın da MEB (2008) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında belirlenen yeterlikler Özel Alan Yeterlikleri şeklinde ifade edilmiştir.

2.1.2. Özel Alan Yeterlikleri

Özel alan yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini daha etkili ve faydalı yapmak amacıyla alanlarıyla alakalı sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008, akt. Köroğlu, 2015). Genel alan yeterlikleri tüm öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri ifade ederken özel alan yeterliği ilgili dersin branş öğretmeninde bulunması gereken yeterlikleri ifade eder. Seferoğlu'na (2004) göre iyi öğretmen hem mesleki açıdan hem kişisel açıdan devamlı olarak kendini geliştiren, kendi gelişimiyle ilgili olanakları araştıran, değerlendiren kişidir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin kendi alanlarında kendilerini geliştirmek için sahip olması gereken özellikleri içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenleri için de “Özel Alan Yeterlikleri” ile ilgili çalışmalar yapmıştır (MEB, 2017b). Bu çalışmalar sonucunda geliştirilen özel alan yeterlikleri kapsamında farklı yeterlik alanlar belirlenmiş, bu alanların kapsamı açıklanmış ve A1, A2 ve A3 olmak üzere farklı düzeylerdeki performans göstergeleri ifade edilmiştir. Bu performans göstergelerinin oluşturulması için ilköğretim programları temel alınmıştır.

A1 düzeyinde öğretmenin öğretim programıyla alakalı uygulamalarındaki farkındalığıyla öğretmenlik mesleği ile ilgili bildiği bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergeleri bulunmaktadır.. A2 düzeyi ise öğretmenin A1 düzeyinde sahip olduğu bilgi ve farkındalığın yanında, öğretim süreci esnasında ki uygulamalar sonucu kazandığı deneyimlerle programın gereğini yaptığı, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu performans göstergelerini

içerir. A3 düzeyi öğretmen tarafından A2 düzeyinde geliştirilen uygulamaların, öğretimin farklı değişkenleri dikkate alınarak özgün bir biçimde çeşitlendirilmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Öğretmenin bu düzeyde performans göstergelerine sahip olması alanına katkı sağlamasının yanı sıra eğitimin diğer paydaşlarıyla işbirliği yapmasına olanak sağlar. Bunlarla alakalı olarak A3 düzeyinin en üst düzey olduğu belirtilmektedir. A3 düzeyi A2 ve A1 düzeyini kapsarken A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsamaktadır. Ayrıca performans göstergelerinin üst sınırı A3 düzeyi olmasına rağmen bu düzeyin gelişimin en üst düzeyi olmadığı ifade edilmiştir.

Özel alan yeterlikleri ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki farklı branşlar için belirlenmiştir. Aşağıda çalışmada ele alınan İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine yer verilmiştir.

2.1.2.1. İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün çalışmaları sonucunda belirlenen İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri toplam beş yeterlik alanı, 26 alt yeterlik ve 158 performans göstergesinden oluşmaktadır. Her İngilizce öğretmeninde bulunması gereken yeterlikler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2017b):

2.1.2.1.1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme (İÖSPD)

Bu yeterlik alanı; İngilizce öğrenme - öğretme sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını içermektedir. Alt yeterlikler ise İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme ve öğrenme ortamları düzenleyebilme, İngilizce öğretim süreçlerine uygun materyaller kullanabilme ve bu sürece uygun yöntem ve teknikler kullanabilme ile İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme gibi yeterliklerdir.

2.1.2.1.2. Dil Becerilerini Kullanabilme (DBK)

Bu yeterlik alanı; İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dilini öğretme ve öğrenme kuramlarını, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya

ilişkin aktiviteler düzenleme, İngilizceyi doğru ve etkili kullanma, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almayı içerir.

Alt yeterlikler ise öğrencilerin etkin dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme ve İngilizceyi doğru, anlaşılır biçimde kullanmalarını sağlayabilme, öğrencilerin izleme, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme ve İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme gibi yeterliklerden oluşmaktadır.

2.1.2.1.3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (DGİD)

Bu yeterlik alanı; İngilizce öğretim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirlemesi, izlemesi ve değerlendirmesi uygulamaları vardır.

Alt yeterliklerde ise İngilizce dilinin öğretimiyle alakalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hedeflerini belirleyebilme ve bu dilin öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye ilişkin ölçme sonuçlarını yorumlama ve dönüt sağlayabilme ile dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme gibi yeterlikler bulunmaktadır.

2.1.2.1.4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma (OATİY):

Bu yeterlik alanında, İngilizce öğretim sürecini desteklemek için velilerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okulda yapılan tören ve organizasyonlara ilişkin uygulamalar bulunmaktadır.

Bu alanın alt yeterlikleri ise öğrencilerin dil ile ilgili becerilerinin geliştirilmesi noktasında aileleriyle ve yabancı dil kullanmanın önemini anlamada ilgili paydaşlarla (kurum, kişi vb.) işbirliği yapabilme; öğrencilerin, milli bayram ve törenlerin anlam ve önemini kavramalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme, milli bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması için toplumla iş birliği ve toplumsal liderlik yapabilmidir.

2.1.2.1.5. İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama (MGS):

Bu yeterlik alanı, İngilizce dilinin öğretimini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin uygulamaları içermektedir.

Alt yeterliklerde ise öğretmenin mesleki yeterliklerini belirleyebilme, İngilizce öğretimine ilişkin şahsi ve mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimine ilişkin uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme ve mesleki gelişimine ilişkin araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme gibi yeterlikler bulunmaktadır.

2.2. Olası Benlik

Benlik kişinin doğumundan itibaren sahip olduğu yaşantılar ile edinilen ve bu yaşantılar ile gelişen bir yapıdır (Kenç ve Oktay, 2002). Literatür incelendiğinde “benlik” kavramıyla alakalı olarak birçok disiplinde farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Benliğin kimi kuramcılar tarafından sürekli değiştiği savunulsa da kimi kuramcılar benliği değişmez olarak ifade ederler (Aslan ve Yılmaz, 2016). Benlik kavramını bireyin kendisini nasıl gördüğü, zihninde kendini ne şekilde temsil ettiği olarak ifade etmek mümkündür. Benlik kavramı bireyin önceki yaşantıları, gelecek ile ilgili amaçları, sosyal kişiliğinin iç dünyasındaki temsili ve kendisiyle ilgili algılamaları olarak ifade edilebilir (Aydın, 1996).

Benlik bilgisi, kişilerin sahip oldukları potansiyelleri ile geleceklerine yönelik nasıl düşündükleriyle alakalıdır. Kişilerin hedefleri, korkuları, ümitleri ve algıladığı tehditlerin bilişsel yansıması olarak ifade edilen olası benlikler aynı zamanda gelecek yönelimli öz-algılamalar şeklinde de ifade edilebilir (Markus ve Nurius, 1986, akt. Tatlı-Dalioğlu, 2016). Marcus ve Nurius’un (1986) geliştirdiği Olası Benlikler Kuramı benliği kişilerin sahip oldukları potansiyelleri göz önünde bulundurarak kendi gelecekleriyle alakalı geliştirdikleri benlik bilgileridir. Kişinin kendini gelecekte nesil hayal ettiği, ne olmayı umduğu, ne olmaktan korktuğu ve ne olacağını beklediği benlikler olası benlikler olarak tanımlanmaktadır. Olası benlikler “yetişkin olarak ben” gibi uzak benliği de “gelecek yılki ben” gibi daha yakın zamandaki benliği de temsil ederler. Olası benlikler kişisel deneyimler, geçmiş yaşantılar ve davranışlardan

kaynaklanabilir (Leondari, Syngollitou ve Kiosseoglou, 1998, akt. Oyserman ve Fryberg, 2006).

Bireylerin ne olmaktan korktuğu, ne olmak istediği ve ne olabileceği ile alakalı düşüncelerini temsil eden olası benlikler motivasyon ve biliş arasında kavramsal bir ilişki sağlarlar. Olası benlikler ümitlerin, korkuların, amaçların ve tehditlerin bilişsel bileşenleridir ve bu dinamiklere kendine özgü form, anlam, organizasyon ve yön verir. Gelecekteki davranışlar için teşvik edici fonksiyonlara sahip olan olası benlikler, kişinin kendi hakkında sahip olduğu görüşleri ile alakalı bir değerlendirme ve yordama imkânı sağladığından oldukça önemlidirler (Marcus ve Nurius, 1986).

Olası benlikler kuramında beklenen benlik, umulan benlik ve korkulan benlik olmak üzere üç farklı benlik türü olduğu ifade edilir. Bunlardan beklenen benlik, kişinin gerçekçi olarak başarabileceğine inandığı benlik olarak tanımlanırken umulan benlik ise arzu edilen olası gelecektir ve gerçekçi olmayabilir. Korkulan benlik ise kişinin gelecekte olmaktan çekindiği ve bu sebeple engellemek istediği ve benliktir (Markus ve Nurius, 1986; akt. Tatlı-Dalioğlu ve Adıgüzel, 2015). Olası benlik kuramı, şimdi ve geleceğe ilişkin olarak bireylerin sahip oldukları öz kavramları içermektedir. Söz konusu kavramlar bireylerin mevcut potansiyelleri ve gelecekleri ile ilgili ne düşündükleriyle alakalıdır. Bireylerin yakın ya da uzak gelecekteki beklentilerini, umutlarını, arzularını ve tehditlerini yansıtmaktadır (Hamman, Wang ve Burley, 2013, akt. Tavşanlı ve Saraç, 2016).

Olası benlikler özellikle önemli kişisel inançlardır, çünkü gelecekteki davranışlar için bir katalizör görevi görürler. Bireyler istenen ve istenmeyen olası benliklerden birine yaklaşmak veya bunlardan kaçınmak için çaba gösterirler (Oyserman ve Markus, 1990, akt. Anderman ve Anderman, 1998). Bir bireyin olası benlik repertuarı, kalıcı hedeflerin, özlemlerin, güdülerin, korkuların ve tehditlerin bilişsel tezahürü olarak görülebilir. Olası benlikler, kendine özgü form, anlam, organizasyon ve bu dinamiklere yön vermeyi sağlar. Dolayısıyla, benlik kavramı ile motivasyon arasındaki temel bağı sağlarlar (Marcus ve Nurius, 1986).

Olası benlikler gelecekteki davranışların şekillendirilmesinde motivasyonel ve öz düzenleyici bir rol oynamaktadır (Oyserman ve Fryberg, 2006). Nurius (1986) da olası benliklerin önemli olduğunu çünkü onların hem gelecekteki davranışlar için teşvik

edici özelliğinin olduğunu (kaçınılan ya da yaklaşılan benlik) ve ikinci olarak kendi mevcut durumu değerlendirme ve yorumlayıcı bir bağlam sağlarlar.

Sosyal ve psikolojik durumların olası benlikleri etkiler. Cinsiyet faktörünün olası benlikleri etkilediği yapılan birçok araştırmada görülmüştür. Çeşitli sosyal bağlamların olası benliklerin oluşumunda etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda İngilizce öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca etkileşimde buldukları eğitim programlarının bu süreçte önemli rol oynaması kaçınılmazdır (Tatlı-Dalioğlu, 2016). Bu anlamda öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenimlerine devam ettikleri üniversite ve akademik başarı durumlarının olası benliklerinin oluşumunda önemli derecede etkili olduğu düşünülebilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Özel Alan Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelemesi sonucunda yurtdışında özel alan yeterlikleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamış, Türkiye’de pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte İngilizce öğretmenlerinin veya İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile alakalı yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Aşağıda Türkiye’de özel alan yeterlikleriyle alakalı yapılan çalışmalar kısaca özetlenmiştir.

Aras (2018) tarafından yapılan araştırma İmam-Hatip Ortaokulunda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma 78 İmam-Hatip Ortaokulunda görevli 355 öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “İmam-Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel alan yeterlik maddelerini yüksek düzeyde önemli gördükleri ve bu yeterlik maddelerine göre kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Görkaş (2017) çalışmasını İngilizce Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin incelenmesi amacıyla 4. sınıf 8. dönemde eğitimlerine devam eden 85

öğretmen adayıyla yapmıştır. Çalışma yakınsayan paralel desenden yararlanılarak yapılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmen Özel Alan Yeterlilik Testi” aracılığıyla elde edilirken nitel veriler de “İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Gözlem Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akdağ (2016) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özel alan bilgisi yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma dört farklı üniversitenin Eğitim Fakültelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde eğitimlerine devam eden 171 son sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Veriler “Özel Alan Yeterlilikleri Algı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerden elde edilen bulguların analizi sonucunda öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerin yeterli düzeyde oldukları görülmüştür.

Atmaca (2016) tarafından Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği programlarının öğretmenlik yeterliklerini ne derece yansıttığını, hizmet içi ve hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterlikleri açısından kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Tanımlayıcı araştırma modelinin kullanıldığı çalışma dört farklı üniversitede İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıfta eğitim gören 366 öğrenci ve değişik illerde görev yapan 84 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gözlem formlarının yanı sıra hizmet içi ve hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla iki tür anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin büyük kısmının yeterlikler hakkında bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada, bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlikler konusunda bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Gülyüz (2015) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini saptanması amaçlanmıştır. Çalışma, 2012-2013 yıllarında Türkiye’nin yedi bölgesinden rastgele seçim yöntemiyle seçilen ve her bölgeyi temsilen bir eğitim fakültesinden oluşan toplam 216 dördüncü sınıf müzik öğretmen adayıyla yapılmıştır. Bu hedef doğrultusunda MEB tarafından belirlenen “Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri” aslına bağlı kalınarak araştırmacı tarafından ve uzmanların görüşleri

alınarak 34 yeterlik maddesinden oluşan 5'li likert tipe uygun bir anket haline getirilerek uygulanmıştır. Araştırma müzik öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla alakalı özel alan yeterlikleri algılarının yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

İskender ve diğ. (2015) çalışmalarını Türkçe öğretmenlerinin MEB'in belirlediği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmaya Trabzon Büyükşehir Belediyesi sınırları dahilinde görevli 101 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla araştırmacıların hazırladığı "Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüş Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden Türkçe öğretmenlerinin kendilerini beş farklı yeterlik alanında da yeterli düzeyde gördükleri sonucuna varılmıştır.

Kahramanoğlu ve Ay (2013) sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının cinsiyetleri, I. ve II. öğretim olma durumları, bölümü tercih etme sıralamaları, akademik ortalamaları değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören 188 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla beşli likert türünde 39 madde ve 8 faktörden oluşan "Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak "yeterli" düzeyde yeterlik algılarına sahip olduklarını ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğunu göstermiştir.

Odabaş-Kararmaz (2013) İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan 195 İngilizce öğretmeninden veri toplanmıştır. Verileri toplamak için MEB tarafından belirlenen İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri baz alınarak hazırlanan İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik algılarının oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özel yeterlik algılarında hizmet içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkeni açısından yeterlik algılarının hiçbirinde anlamlı

fark görülmezken, cinsiyet değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma yeterlik alanında bayan öğretmenler lehine bir fark görülürken; mezun olunan okul türü değişkenine göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanında Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine ve görev yapılan okul türü değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme yeterlik alanında özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özbilen (2012) sınıf öğretmenlerinin kendilerini özel alan yeterlikleri açısından ne düzeyde yeterli gördüklerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Karma araştırma yöntemine göre yürütülen çalışma Kars il merkezi, ilçe merkezleri ve il merkez köylerinin ilköğretim okullarında görev yapan 548 öğretme ile gerçekleştirilmiştir. nu yanıtlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin kendilerini genel olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül (2012) tarafından Türkçe öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Betimsel nitelikli tarama modelinin kullanıldığı çalışma 12 ilde görev yapan toplam 579 Türkçe öğretmeniyle yapılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’ndeki 5 ana yeterlik alanı ve bu alanlarda yer alan 25 alt yeterlikten yararlanılarak oluşturulan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne ilişkin genel ortalamaya göre Türkçe öğretmenlerinin “kısmen yeterli” oldukları ortaya çıkmıştır.

Güneş (2011) kimya öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma Gazi Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalında eğitimlerine devam eden 37 dört ve beşinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmanın verileri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen Kimya Özel Alan Yeterliklerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik ölçeğiyle toplanmıştır. Verilerin analizi sonrasında ulaşılan sonuçlar öğretmen adayların hemen her alanda kendilerini yeterli bulduklarını, sadece alan bilgisi konusunda bazı eksikleri olduğunu göstermektedir.

Kök ve diğ. (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada veriler MEB tarafından hazırlanan okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve buna bağlı olarak A2 düzeyinde 62 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “Gelişim Alanları” boyutunda en yüksek, “Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi” boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.3.2. Olası Benlikler İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1. Olası Benlikler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Arslan (2018) Orta Doğu Teknik Üniversitesinde eğitimlerine devam eden 99 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasını öğrencilerin benlik saygısına atıfta bulunan anıları ve olası benlikleri arasındaki ilişkiyi, içerdikleri tema bakımından incelemiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğrencilere kendileri ile alakalı özellikle olumlu/olumsuz hissetmelerine sebep olan anıları ve kendilerini özellikle olumlu/olumsuz hissettirmesini bekledikleri geleceğe ilişkin olası benlikleri, açık uçlu sorular kullanılarak sorulmuştur. Sonuçlara göre, içerdikleri duygusal tondan bağımsız olarak, benlik saygısına atıfta bulunan anıların ilişkisel temalar etrafında şekillendiği ve yine duygusal tondan bağımsız olarak geleceğe yönelik benlik kurgularının başarı ile ilgili temalar barındığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin, öğrencileri kendileriyle ilgili olumlu hissettiren anı ve olası benliklere etkisinin olduğu bulunmuş olup; kadın öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla hem olumlu anılarında hem de olumlu olası benliklerinde daha fazla ilişkisel temadan bahsetmiştir.

Babanoğlu ve Ağcam (2018) çalışmalarında Türk öğretmen adaylarının olası benliklerini “kendini tanıma” bağlamında araştırmışlardır. Çalışmada yakın gelecekte öğretmen mesleğine başlayacak olan sınıf, fen bilgisi ve İngiliz dili eğitimi programlarında son sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin olası benlik ve korku düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilerin öğretmenliklerinin ilk yılına ilişkin olası umulan ve korkulan olası benliklerini ölçmek amacıyla altılı likert ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar sınıf ve fen bilgisi eğitimi programlarına kayıtlı öğrencilerin mesleklerindeki ilk yıla

ilişkin benlik düzeylerinin İngiliz dili eğitimi programına kayıtlı öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Karalı (2018) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışma dört farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitimlerini sürdüren 290 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışmada Sosyal Bilgiler bölümünde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının olası benlik düzeyleri ile kimlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği” ile “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonuçları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin ve beklenen olası benliklerinin yüksek, korkulan olası benlikleri ise düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile beklenen olası benlik düzeyleri arasında pozitif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde, korkulan olası benlikleri arasında negatif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Babanoğlu (2017) çalışmasını yeni öğretmen kimliği geliştirme kavramıyla ilgili olarak İngilizce öğretmen adaylarının olası benliğini araştırmıştır. Çalışmada “Yeni Öğretmen Olası Benlikleri Ölçeği” kullanmış, veriler iki üniversiteden toplam 149 öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlikteki ilk yıllarıyla ilgili olarak hiçbir korkularının olmadığını ve olumlu beklentilere sahip olduklarını, özellikle kadın öğretmen adaylarının bu anlamda erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Güler (2017) çalışmasını öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlemek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benliklerinin, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarının sorgulamak ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin arabuluculuk rollerinin olup olmadığının araştırmak amacıyla yapmıştır. Çalışmanın

verileri Kocaeli Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Türkçe, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, İngilizce Öğretmenliği, Özel Eğitim ve İlköğretim Matematik Bölümlerinde eğitimlerine devam eden 2303 öğretmen adayından elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği”, “Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği”, “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”, “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği”, “Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu” ve “İyi İzlenim Bırakma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının ulaşmak istedikleri mesleki amaçlarının çok boyutlu yapılar olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin arabulucu rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlı-Dalioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları ile meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikler arasındaki ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma 2014-2015 yılında Türkiye’deki eğitim fakültelerinin son sınıflarında eğitimlerine devam eden 2081 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde regresyon analizi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi, öğrenim görülen programdan memnuniyet düzeyleri ve algılanan akademik başarı değişkenlerinin küçük etkiye sahip olmanın yanı sıra öğretmen adaylarının olası benlikleri için önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, beklenen olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, korkulan olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında ise negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Tavşanlı ve Saraç (2016) sınıf öğretmenleri adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak belirlenmesi ve oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın verileri 2015-2016 yılında Güneydoğu Anadolu, Akdeniz, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara bölgelerinde dokuz üniversitede lisans programlarında Sınıf Öğretmenliğinde eğitimlerine devam eden 444 son sınıf öğretmen adayından elde edilmiştir. Çalışmada veri elde etmek amacıyla “Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri adaylarının meslekteki ilk yıllarındaki beklenen olası öğretmen benliği faktörüne ait alt faktörlere yönelik; profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme algılarının yüksek; korkulan olası öğretmen benliği faktörüne ait alt faktörlere yönelik ise; yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz öğretmen olma algılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen kimlikleri eğitim gördükleri üniversitenin bulunduğu yerin coğrafi değişkenleri ve hayatlarının büyük bölümünü yaşadıkları çevre açısından incelenmiştir. Ulaşılan veriler ölçeğin bazı alt faktörlerinde, cinsiyet ve coğrafi bölge değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya koymuştur.

2.3.2.2. Olası Benlikler İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Barnett ve diğ. (2018) çalışmalarında gelecekteki olası benliklerin, bireylerin sonuç beklentilerini, amaçlanan davranışlarını ve akademik performans açısından uzun vadeli sonuçları etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Sonuçlar, akademik açıdan başarılı bir geleceğe ait olası benlikten şimdiki benliğine bir mesaj oluşturan öğrencilerin sonuç beklentilerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Akademik olarak başarısız olan gelecekteki olası bir benlikle temas geçmek, bu katılımcılara bir tür öğrenilmiş çaresizlik sunabilir.

Molina ve diğ. (2017) gençlerin olası benliklerini keşfetmek ve tanımlamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın verileri Buenos Aires şehrinde %69.4’ü kadın olmak üzere toplam 72 gençten toplanmıştır. Katılımcılardan açık uçlu sorularla liseyi bitirdiklerinde olası benlik listelerini yapmaları istenmiştir. Yanıtların tematik içerik analizi ve kategorilerin frekans sayımları hesaplanmıştır. Sonuç olarak gençler akademik/mesleki, fiziksel, sosyal, memnuniyet ve başarı olmak üzere beş

alanda olası benlik oluşturmuşlardır. En fazla oluşturulan olası benlik ise akademik/mesleki alan şeklindedir. Ayrıca, gençlerin büyük bir kısmının bir veya iki alanda olası benlik oluşturduğu belirlenmiştir.

Roshandel, ve Hudley, (2017) çalışmalarında algılanan öğretmen desteğinin ergenlerin olası benlikleri geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Sonuçlar, bu çalışmada dört grubun (Beyaz erkekler, Latinler, Beyaz kadınlar ve Latinler), 4 yıllık bir üniversiteden mezun olduktan sonraki gelecekleri hakkında farklı şekillerde düşündüklerini göstermektedir. Bu çalışma teorik bilgi olduğu kadar pratik sonuçları da sunmaktadır.

Shoyer ve Leshem (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen eğitiminin başlangıcında olan öğretmen adaylarının gelecekteki kariyerleriyle ilgili umutları ve korkuları araştırmıştır. Öğretmen eğitimi yapılan bir kolejde 90 öğretmen adayına açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının korkulardan ziyade umutlarını ifade ettiklerini göstermiştir.

Yuan (2016) öğretmenlik uygulaması sürecinde iki öğretmen adayının danışman öğretmenleri ve üniversite danışmanlarıyla etkileşimlerinin kimliklerini oluşturma sürecine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmada negatif danışmanlığın öğretmen adayının ideal kimliklerini (“iletişimci öğretmen” ve “aktif öğrenen”) nasıl olumsuz etkilediğini ve mesleki gelişimlerini etkileyen ve farklı türde olması gereken (takipçi) ve korkulan (korkutucu öğretmen) kimlikleri oluşturduğu görülmüştür.

Hong ve Gerene (2011), fen öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik umutlarını ve korkularını oluşturan etmenleri araştırmayı amaçlayarak nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma 11 fen öğretmen adayı ile yapılmış olup veriler açık uçlu anketler ve bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak korkulan ve umulan benlikleri dengelenmediğinde katılımcılar daha çok korkularını dile getirdiler. Umulan ve korkulan olası öğretmen benliklerinin şekillenmesinde öğretmen adaylarını öğretmenlikle alakalı tecrübelerinin öğretmen eğitimi programından daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Conway ve Clark (2003), Fuller'ın öğretmen gelişimi modelini incelemiştir. Araştırma altı aylık öğretmenlik uygulaması sürecinde altı adayla üçer defa birebir ve odak grup görüşmeleri şeklinde yapılmıştır. Nitel desende yürütülen araştırmada sonuç

olarak öğretmen adaylarının benlikle ilgili kaygılardan görevle ilgili kaygılara doğru bir süreç izledikleri görülmüştür.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini inceleyen çalışmalarda verilerin genel olarak nicel ve nitel veri yöntemleriyle birlikte karma yöntem kullanılarak öğretmen adaylarına yöneltilen ölçekler ve açık uçlu sorular yoluyla toplandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyet, üniversite değişkeni, bölüm tercih etme sırası, bölümde okuma memnuniyeti, alan bilgisi yeterliği, mezun olunan lise, öğrenim görülen bölüm, genel not ortalaması ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda verilerin genel olarak nicel veri yöntemi ile toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının olası benliklerinin cinsiyet, algılanan öğretmen kimliği düzeyi, programdan mezuniyet düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, üniversite, program türü, yaş mezun olunan lise, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aylık ortalama aile geliri ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca, özel alan yeterliklerinin öz-yeterlik inançları, öz-yeterlik algıları vb. ile olası benliklerin özyeterlik inançları, öğretmenliğe ilişkin tutumları, meslek öncesi öğretmen kimlikleri vb. ile ilişkisine bakılan çalışmaların olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın farklı üniversitelerde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini ve olası benliklerini incelemesi ve ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından alan yazına katkı sunacağı ifade edilebilir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde karşılaştırma yolu ile ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır ve aralarında bir ilişki olup olmadığı araştırılır (Karasar 2005). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri ile olası benlikleri arasındaki ilişki ele alındığı için bu modele uygun olduğu söylenebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıfta eğitimlerine devam eden İngilizce öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen adayları sayısının belirlenmesinde 2014 Lisans Yerleştirme Sınavı kontenjan kitapçığında yer alan kontenjan sayıları baz alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, 2014 yılında Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümüne kayıt yapan yaklaşık 2959 öğretmen adayları evrendeki sayıyı oluşturmaktadır. Tablo 1'de İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisi bulunan devlet üniversiteleri, kontenjanları ve taban puanları verilmiştir.

Tablo 1 İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencisi Bulunan Devlet Üniversiteleri

Üniversite Adı	Kont.	En Düşük Puanı	En Büyük Puanı
Boğaziçi Üniversitesi	93	514.56558	546.54046
Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)	113	498.61587	542.95579
Hacettepe Üniversitesi	108	484.15744	505.19788
İstanbul Üniversitesi	77	477.90156	513.37217
Marmara Üniversitesi	129	466.57332	509.11260
Yıldız Teknik Üniversitesi	62	460.51260	492.58802
Dokuz Eylül Üniversitesi	118	455.85538	494.04421
Gazi Üniversitesi	149	454.54470	511.32841
Anadolu Üniversitesi	164	444.62573	518.21574
Uludağ Üniversitesi	170	431.50887	479.25778
Akdeniz Üniversitesi	72	429.73454	494.97844
Kocaeli Üniversitesi	72	427.29943	492.87320
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	52	424.92267	447.85266
Balıkesir Üniversitesi	52	420.45055	520.99141
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	420.23297	489.97957
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	93	414.77544	476.81966
Erciyes Üniversitesi	72	408.83263	474.27690
Çukurova Üniversitesi	139	407.47264	495.11366
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	62	403.74152	480.13932
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	67	401.26627	452.13813
Mersin Üniversitesi	52	400.33439	477.23883
Necmettin Erbakan Üniversitesi	98	399.56302	479.38305
Pamukkale Üniversitesi	93	398.53679	510.51642
Sakarya Üniversitesi	57	398.19860	440.37881
Süleyman Demirel Üniversitesi	36	395.97171	446.19834
Karadeniz Teknik Üniversitesi	31	395.74280	502.49517
İnönü Üniversitesi	52	393.45031	494.61602
Trakya Üniversitesi	88	391.78530	457.74972
Gaziantep Üniversitesi	47	391.07340	482.09291
Aksaray Üniversitesi	36	387.17376	444.94049
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	62	385.57476	418.61824
Atatürk Üniversitesi	72	383.01468	467.20728
Mustafa Kemal Üniversitesi	72	379.81027	464.53258

Cumhuriyet Üniversitesi	41	379.73581	458.47255
Dicle Üniversitesi	47	377.16436	478.46796
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	31	375.25875	456.24844
Amasya Üniversitesi	41	376.37367	435.45740
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	41	376.52056	419.33437
Hakkâri Üniversitesi	31	356.45506	376.81774

Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme de amaç evrende bulunan alt grupların evrendeki ağırlıkları ölçüsünde örnekleme temsil edilmeleridir. Alt evrendeki birim çekme yöntemi basit yansız örnekleme ile yapılır.” (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada 2014 Lisans Yerleştirme Sınavı puanları baz alınarak üniversiteler üç ayrı tabakaya ayrılmıştır. Bu süreçte taban giriş puanlarına göre üniversiteler sıralanmış ve eğitim fakültesi sayısına göre üç tabakaya ayrılmıştır. En yüksek puanla giriş yapılan üniversiteler birinci tabakayı oluştururken, diğer üniversiteler puan yüksekliğine göre ikinci ve üçüncü tabakayı oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini oluşturulan tabakalardan rastgele seçilen 10 eğitim fakültesinde (Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi [Yüksek puan girişli üniversiteler], Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi [Orta puan girişli üniversiteler], Atatürk Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Hakkari Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi [Düşük puan girişli üniversiteler]) öğrenim gören 357 İngilizce öğretmen adayı oluşturmaktadır. %5 tolerans gösterilebilir hata için 5000 kişiden oluşan bir evrende örneklem sayısının en az 356 olması beklenmektedir (Anderson, 1990; akt. Balcı, 2010). Dolayısıyla ulaşılan örneklemin evreni temsil ettiği söylenebilir. Tablo 2’de örneklem grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2 Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler

	Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	265	% 74
	Erkek	92	% 26
Üniversitenin yer aldığı tabaka	Yüksek puan girişli üniversiteler	109	% 30.5
	Orta puan girişli üniversiteler	135	% 37.8
	Düşük puan girişli üniversiteler	113	% 31.7
Genel Akademik Not Ortalaması	2.49 ve altı	36	% 10.4
	2.50-2.99	112	% 32.4
	3.00-3.49	79	% 22.8
	3.50-4.00	119	% 34.4

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının 265’i kadın, 92’si ise erkektir. Öğretmen adaylarının 109’u yüksek puan girişli üniversitelerde öğrenim görürken, 135’i orta puan girişli üniversitelerde ve 113’ü düşük puan girişli üniversitelerde öğrenim görmektedir. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamasına göre dağılımları incelendiğinde 36’sını “2.49 ve altı”, 112’sinin “2.50-2.99”, 79’unun “3.00-3.49” ve 119’unun “3.50-4.00” not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

3.3.1. İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği

Çalışmada kullanılan birinci veri toplama aracı Odabaş-Kararmaz (2013) tarafından geliştirilen İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeğidir. Ölçek MEB tarafından İngilizce öğretmenlerine yönelik hazırlanan özel alan yeterlikleri doğrultusunda beş faktör (*İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma, İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama*) ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde ifade edilen beşli likert türünde düzenlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı

İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme boyutu için 0.873, dil becerilerini geliştirme boyutu için 0.907, dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutu için 0,897, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma boyutu için 0.852 ve İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama boyutu için 0.896 olarak bulunmuştur (Odabaş-Kararmaz, 2013).

Bu çalışma İngilizce öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği için asıl uygulama öncesinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçek İngilizce öğretmen adaylarına uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim gören toplam 164 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama neticesinde ölçeğin faktör yapısını belirlemek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine ve Bartlett Testi sonucuna bakılmıştır. KMO değerinin .849 ve Bartlett Testi sonucunun anlamlı olmasından ($p=.000$) yola çıkılarak veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiş ve açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5
Y10	.728				
Y8	.724				
Y9	.721				
Y11	.668				
Y7	.522				
Y6	.447				
Y3		.777			
Y1		.718			
Y4		.667			
Y2		.645			
Y5		.558			
Y20			.828		
Y21			.773		
Y22			.689		
Y19			.627		
Y14				.774	
Y13				.699	
Y15				.612	
Y16				.583	
Y25					.779
Y24					.739
Y23					.603
Y26					.511

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin asıl formuna uygun olarak beş faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin toplam varyansın %58.58'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra farklı faktörlerde çıkan üç madde uyarlanan ölçek formundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak beş faktör ve 23 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin toplamına ve faktörlerine ilişkin ulaşılan iç tutarlık kat sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 *Güvenirlilik analizi sonuçları*

Faktörler	İç Tutarlık Kat Sayısı
Özel Alan Yeterlikleri (Toplam)	.892
İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme	.785
Dil Becerilerini Geliştirme	.792
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	.745
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği	.784
Mesleki Gelişim	.785

Tablo incelendiğinde, güvenirlik katsayısının ölçeğin toplamı için .892 *İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme* boyutu için .785, *Dil Becerilerini Geliştirme* boyutu için .792, *Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme* boyutu için .745, *Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği* boyutu için .784 ve *Mesleki Gelişim* boyutu için .785 olduğu görülmektedir. Asıl uygulama neticesinde ulaşılan iç tutarlık katsayıları boyutlar için sırasıyla .845, .820, .857, .813 ve .834, ölçeğin toplamı için ise .930, şeklindedir. Bütün bu sonuçlar neticesinde uygulanan ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı olarak Hamman ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen, Tatlı-Dalioğlu ve Adıgüzel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Altılı Likert türündeki ölçek “Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri” ve “Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri” olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerden “Beklenen Olası Benlikler Ölçeği” beş maddelik “profesyonellik” ve dört maddelik “öğretmeyi öğrenme yaklaşımları” boyutlarından oluşurken, “Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri” ölçeği her biri üç maddeden oluşan “yaratıcı olmayan öğretim”, “yetersiz sınıf yönetimi” ve “ilgisiz bir öğretmen olma” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması çalışmasında güvenirlik katsayısı “profesyonellik” boyutu için .79, “öğretmeyi öğrenme yaklaşımları” için .68, “yaratıcı olmayan öğretim” için .86, “yetersiz sınıf yönetimi” için

.81 ve “ilgisiz bir öğretmen olma” boyutu için .76 olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .791, .775, .914, .853 ve .662 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerden hareketle ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin analizi

Ölçme araçlarından elde edilen puanlara betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin olası benlik düzeylerinin ve özel alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının olası öğretmen benlik düzeylerinin belirlenmesinde “1-1.83=Kesinlikle Beklemiyorum, 1.84-2.67= Beklemiyorum, 2.68-3.50=Kısmen Beklemiyorum, 3.51-4.34= Kısmen Bekliyorum, 4.35-5.16= Bekliyorum”, 5.17-6.00= Kesinlikle Bekliyorum” aralıkları dikkate alınmıştır. Benzer şekilde korkulan olası benlik düzeylerinin belirlenmesinde “1-1.83=Kesinlikle Korkmuyorum, 1.84-2.67= Korkmuyorum, 2.68-3.50=Kısmen Korkmuyorum, 3.51-4.34= Kısmen Korkuyorum, 4.35-5.16= Korkuyorum”, 5.17-6.00= Kesinlikle Korkuyorum” aralıklarına göre değerlendirme yapılmıştır. Özel alan yeterlikleri düzeylerini değerlendirmek için “1-1.80=Hiç Katılmıyorum, 1.81-2.60=Katılmıyorum, 2.61-3.40=Kararsızım, 3.41-4.20=Katılıyorum, 4.21-5.00=Tamamen Katılıyorum” aralıkları dikkate alınmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen puanların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda çarpıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Normallik analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 Normallik analizi sonuçları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Özel Alan Yeterliği	-0.092	0.707
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri	-0.956	1.096
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri	0.545	-0.625

Tabloda görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri -0.956 ile 1.096 arasında değişmektedir. Bu değerlerin -1.96 ve +1.96 arasında değişmesi durumunda verilerin

normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Karaalioğlu, 2015). Dolayısıyla elde edilen verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ilişkili örneklem için t testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak değişip değişmediğinin tespitinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler ve akademik başarılarına göre fark olup olmadığının sınıanmasında tek yönlü Anova testinden yararlanılmıştır. Tespit edilen farklılığının hangi değişkenden kaynaklandığının tespiti için post hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkinin tespiti için pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen korelasyon değerinin şiddetinin değerlendirilmesinde “.00-.30=düşük düzeyde ilişki, .30-.70=orta düzeyde ilişki, .70-1.00=yüksek düzeyde ilişki” aralıkları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin özel alan yeterlikleri ile anlamlı olarak yordanıp yordanmadığının tesit edilmesinde basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Tablo 6’da öğretmen adaylarının ilgili ölçeğin tamamından ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistik sonuçları yer almıştır.

Tablo 6 İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{x}	Ss
Özel alan yeterlilikleri	357	4.13	.47
Planlama ve düzenleme	357	4.27	.54
Dil becerilerini geliştirme	357	4.18	.50
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	357	4.10	.61
Okul, aile ve toplumla iş birliği	357	3.94	.78
Mesleki gelişim	357	4.23	.58

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının özel alan yeterlik düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin özel alan yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alt ölçeklerdeki yeterlik düzeyleri incelendiğinde planlama ve düzenleme ve mesleki gelişim alt ölçeklerindeki düzeyin tamamen katılıyorum, diğerlerinde ise katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen

adaylarının planlama ve düzenlemeye ve mesleki gelişimlerine yönelik yeterlik düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının alt ölçeklerdeki düzey farklılıklarının istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığının tespiti için ilgili puanlara ilişkili örneklem için ANOVA testi uygulanmıştır. Testin uygulanması sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğretmen adaylarının alt özel alan yeterlik puanlarına uygulanan ilişkili örneklem için ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler		p	Anlamlı fark
			ortalaması	F		
Denekler arası	426.46	356	1.19			4<1-2-3-5
Ölçüm	24.14	4	6.03	34.75	.00	1>2-3-4
Hata	247.28	1424	.17			5>3
Toplam	697.88	1784				

1: Planlama ve düzenleme, 2: Dil becerilerini geliştirme, 3: Dil gelişimini izleme ve değerlendirme, 4: Okul, aile ve toplumla iş birliği, 5: Mesleki gelişim

Tablo 7’deki verileri incelendiğinde, öğretmen adaylarının alt ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F_{(4,1424)}=34.75, p<.05$]. Öğretmen adaylarının dördüncü alt ölçekten aldıkları puanların diğer alt ölçeklerde alınan puanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının okul aile ve toplumla işbirliği yapma noktasında kendilerini daha az yeterli hissettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının birinci alt ölçekten elde ettikleri puanların beşinci alt ölçekten elde edilen puanlardan farklı olmadığı fakat diğer alt ölçeklerden elde edilen puanlardan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının planlama ve düzenleme konusunda mesleki gelişim ile aynı yeterliğe sahip oldukları, diğerlerine oranla kendilerini daha çok yeterli hissettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki gelişime yönelik yeterliklerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri; a) cinsiyete, b) akademik başarılarına ve c) öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyete göre özel alan yeterlik puanlarına uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Özel alan yeterlikleri	Kadın	265	4.11	.46	-.97	.33
	Erkek	92	4.17	.51		
Planlama ve düzenleme	Kadın	265	4.26	.53	-.56	.57
	Erkek	92	4.29	.57		
Dil becerilerini geliştirme	Kadın	265	4.15	.50	-1.50	.13
	Erkek	92	4.25	.51		
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Kadın	265	4.08	.60	-1.44	.15
	Erkek	92	4.18	.65		
Okul, aile ve toplumla iş birliği	Kadın	265	3.93	.75	-.49	.61
	Erkek	92	3.97	.85		
Mesleki gelişim	Kadın	265	4.22	.59	-.84	.40
	Erkek	92	4.28	.56		

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ölçeği ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadıkları ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 9’da farklı akademik başarılarına sahip öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 9 İngilizce öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre özel alan yeterlilikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Not ortalaması	N	\bar{x}	Ss
Özel alan yeterlilikleri	2.49 ve altı	36	4.01	.50
	2.50-2.99	112	4.03	.45
	3.00-3.49	79	4.18	.42
	3.50-4.00	119	4.24	.50
Planlama ve düzenleme	2.49 ve altı	36	4.15	.59
	2.50-2.99	112	4.19	.51
	3.00-3.49	79	4.31	.42
	3.50-4.00	119	4.36	.62
Dil becerilerini geliştirme	2.49 ve altı	36	4.00	.45
	2.50-2.99	112	4.13	.49
	3.00-3.49	79	4.20	.49
	3.50-4.00	119	4.26	.53
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	2.49 ve altı	36	3.92	.70
	2.50-2.99	112	4.00	.60
	3.00-3.49	79	4.11	.56
	3.50-4.00	119	4.26	.59
Okul, aile ve toplumla iş birliği	2.49 ve altı	36	3.85	.81
	2.50-2.99	112	3.76	.87
	3.00-3.49	79	4.09	.68
	3.50-4.00	119	4.05	.71
Mesleki gelişim	2.49 ve altı	36	4.17	.60
	2.50-2.99	112	4.10	.60
	3.00-3.49	79	4.31	.51
	3.50-4.00	119	4.36	.57

Tabloda görüldüğü üzere, akademik not ortalaması yüksek olan İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri de daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu

akademik başarı puanları ile özel alan yeterlikleri arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için ilgili puanlara ANOVA testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10 İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarı düzeylerine göre elde ettikleri özel alan yeterlik puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler		Kareler		Anlamli fark	
		toplamı	sd	ortalaması	F	p	
Özel alan yeterlikleri	Gruplar arası	3.48	3	1.16	5.29	.00	4>1-2
	Grup içi	74.96	342	.21			
	Toplam	78.45	345				
Planlama ve düzenleme	Gruplar arası	2.38	3	.79	2.69	.0	4>1-2
	Grup içi	100.75	342	.29			
	Toplam	103.14	345				
Dil becerilerini geliştirme	Gruplar arası	2.18	3	.73	2.86	.03	4>1-2
	Grup içi	87.21	342	.25			
	Toplam	89.40	345				
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Gruplar arası	5.61	3	1.87	5.18	.00	4>1-2
	Grup içi	123.47	342	.36			
	Toplam	129.08	345				
Okul, aile ve toplumla iş birliği	Gruplar arası	7.22	3	2.40	4.02	.00	2<3-4
	Grup içi	204.81	342	.59			
	Toplam	212.04	345				
Mesleki gelişim	Gruplar arası	4.66	3	1.55	4.72	.00	2<3-4
	Grup içi	112.58	342	.32			
	Toplam	117.25	345				

1: Not ortalaması 2.49 ve altında olan öğretmen adayları, **2:** Not ortalaması 2.50-2.99 arasında olan öğretmen adayları, **3:** Not ortalaması 3.00-3.49 arasında olan öğretmen adayları, **4:** Not ortalaması 3.50-4.00 arasında olan öğretmen adayları.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel alan yeterlik puanlarının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3,342)}=5.29$, $p<.05$]. Bu farklılık not ortalaması 3.5 ve üzeri olanlar ile 2.49 ve altı ve 2.50-2.99 arasında olanlar arasında, ortalaması 3.5 ve üzeri olanlar lehine gerçekleşmiştir. Buna göre not ortalaması 3.5 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin not ortalaması 3'ün altında olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre alt ölçeklerden elde edilen puanlar incelendiğinde, Planlama ve düzenleme, Dil becerilerini geliştirme ve Dil gelişimini izleme ve değerlendirme alt ölçeklerinden elde edilen puanların aynı gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3,342)}=2.69$, $p<.05$; $F_{(3,342)}=2.86$, $p<.05$; $F_{(3,342)}=5.18$, $p<.05$]. Buna göre ortalaması 3.5 ve üzeri olan öğretmen adaylarının planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme ve dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinin ortalaması 3'ün altında olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul, aile ve toplumla iş birliği ve Mesleki gelişim alt ölçeklerinden elde edilen puanların, ortalaması 2.5-2.99 arasında olanlar ile not ortalaması 3-3.49 ve 3.50-4.00 arasında olanlar arasında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3,342)}=4.02$, $p<.05$; $F_{(3,342)}=4.72$, $p<.05$]. Bu farklılık not ortalaması 2.5-2.99 arasında olan öğretmen adayları aleyhine gerçekleşmiştir. Buna göre ortalaması 2.5-2.99 arasında olan öğretmen adaylarının ortalaması 3 ve üzerinde olanlara göre okul, aile ve toplumla işbirliği ve mesleki gelişim noktasında kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

İngilizce öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere özel alan yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 İngilizce öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre özel alan yeterlilikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Üniversiteler	N	\bar{x}	Ss
Özel alan yeterlilikleri	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	4.19	.47
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	4.08	.49
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	4.13	.45
Planlama ve düzenleme	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	4.31	.59
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	4.21	.54
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	4.28	.48
Dil becerilerini geliştirme	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	4.23	.50
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	4.12	.51
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	4.19	.50
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	4.16	.58
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	4.08	.64
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	4.08	.61
Okul, aile ve toplumla iş birliği	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	4.05	.67
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	3.88	.85
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	3.89	.78
Mesleki gelişim	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	4.33	.58
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	4.15	.61
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	4.24	.55

Tablo 11’de görüldüğü gibi yüksek giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel alan yeterlik puanları diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bununla birlikte, özel alan yeterlilikleri açısından genel olarak düşük giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının özel alan yeterlik puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişip değişmediğinin tespiti için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tek yönlü Anova testinin sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12 İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre özel alan yeterlikleri puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA

Varyansın kaynağı		Kareler		Kareler ortalaması	F	p
		toplamı	Sd			
Özel alan yeterlikleri	Gruplar arası	.854	2	.427	1.864	.157
	Grup içi	81.118	354	.229		
	Toplam	81.972	356			
Planlama ve düzenleme	Gruplar arası	.748	2	.374	1.260	.285
	Grup içi	105.062	354	.297		
	Toplam	105.809	356			
Dil becerilerini geliştirme	Gruplar arası	1.284	2	.642	2.500	.084
	Grup içi	90.892	354	.257		
	Toplam	92.175	356			
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Gruplar arası	1.830	2	.915	2.433	.089
	Grup içi	133.143	354	.376		
	Toplam	134.973	356			
Okul. aile ve toplumla iş birliği	Gruplar arası	1.320	2	.660	1.079	.341
	Grup içi	216.469	354	.611		
	Toplam	217.789	356			
Mesleki gelişim	Gruplar arası	.002	2	.001	.003	.997
	Grup içi	123.010	354	.347		
	Toplam	123.012	356			

1: Yüksek giriş puanlı üniversite, 2: Ortalama giriş puanlı üniversite, 3: Düşük giriş puanlı üniversite

Tablo 12’de göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin düzeyine göre özel alan yeterlik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin alt ölçeklerinde de öğrenim görülen üniversitenin düzeyine göre istatistiksel olarak

anlamli bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin düzeyinin özel alan yeterliklerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Üçüncü araştırma sorusunda “İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek amacıyla elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 13 İngilizce öğretmen adaylarının olası benlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{x}	Ss
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri	357	5.30	.57
Öğretmeyi öğrenme	357	5.11	.78
Profesyonellik	357	5.45	.52
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri	357	2.94	1.24
Yaratıcı olmayan öğretim	357	2.86	1.57
Yetersiz sınıf yönetimi	357	3.34	1.32
İlgisiz bir öğretmen olma	357	2.62	1.35

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin beklenen olası benliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Beklenen olası benliğin alt ölçekleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının *profesyonellik* düzeylerinin “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde iken, öğretmeyi öğrenme düzeylerinin ise “bekliyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının profesyonelliğe göre öğretmeyi öğrenme beklenti düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının korkulan olası benlik düzeylerinin “kısmen korkmuyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinde ortalamanın altında bir korku düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Alt ölçeklerde, öğretmen adaylarının *ilgisiz bir öğretmen olma* düzeyinin “korkmuyorum” düzeyi olduğu, diğerlerinin ise “kısmen korkmuyorum” düzeyinde olduğu ortaya

çıkmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının ilgisiz bir öğretmen olma konusunda daha az seviyede korkuya sahip olduklarını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13'te yer alan alt ölçeklerden alınan puanlar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi için alt ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkili örneklem için t testi, korkulan olası benliğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara ilişkili örneklem için ANOVA testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar Tablo 14 ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 14 Öğretmen adaylarının olası benliğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Öğretmeyi öğrenme	357	5.10	.78	356	10.15	.00
Profesyonellik	357	5.45	.52			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme ile profesyonellik alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(356)}=10.15$, $p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının *profesyonellik* olası benliklerinin *öğretmeyi öğrenme* olası benliğinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin profesyonelliğe yönelik beklentilerinin öğretmeyi öğrenmeye yönelik beklentilerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 15 Öğretmen adaylarının korkulan olası benliğin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlara uygulanan ilişkili örneklem için ANOVA testi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler			Anlamlı fark
			ortalaması	F	p	
Denekler arası	1648.25	356	4.63	68.02	.00	2>1>3
Ölçüm	95.61	2	47.80			
Hata	500.38	712	.70			
Toplam	2244.24	1070				

1: Yaratıcı olmayan öğretim, 2: Yetersiz sınıf yönetimi, 3: İlgisiz bir öğretmen olma.

Tablo 15'e göre öğretmen adaylarının korkulan olası benliklerinin alt ölçeklerinden aldıkları puanların birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(2,356)}=68.02$, $p<.05$]. Bu farklılığın en yüksek puandan en düşük puana anlamlı olarak “yetersiz sınıf yönetimi>yaratıcı olmayan öğretim>ilgisiz bir öğretmen olma” şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adayları sınıf yönetiminde yetersiz olmaktan daha çok korktuğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ilgisiz bir öğretmen olma konusunda ise daha az korku duydukları görülmüştür.

4.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu “İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri; a) cinsiyete, b) akademik başarılarına ve c) öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğinin tespiti için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Testin uygulanması sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16 İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre olası benlik puanlarına uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları

Olası Öğretmen Benlikleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Beklenen olası öğretmen benlikleri	Kadın	265	5.32	.57	355	1.09	.27
	Erkek	92	5.24	.56			
Öğretmeyi öğrenme	Kadın	265	5.13	.75	355	.96	.33
	Erkek	92	5.04	.88			
Profesyonellik	Kadın	265	5.47	.54	355	.98	.32
	Erkek	92	5.41	.47			
Korkulan olası öğretmen benlikleri	Kadın	265	3.04	1.26	355	2.61	.00
	Erkek	92	2.65	1.15			
Yaratıcı olmayan öğretim	Kadın	265	2.97	1.61	355	2.30	.02
	Erkek	92	2.54	1.41			
Yetersiz sınıf yönetimi	Kadın	265	3.49	1.28	355	3.75	.00
	Erkek	92	2.90	1.36			
İlgisiz bir öğretmen olma	Kadın	265	2.66	1.39	355	.89	.37
	Erkek	92	2.51	1.22			

Tablo 16’da göre öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Bulguya dayanarak, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin birbirinden farklı olmadığı söylenebilir. Korkulan olası öğretmen benlik puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(355)} = 2.61$, $p < .05$). Bu farklılık erkek öğretmen adayları lehine gerçekleşmiştir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre olası benliklerine yönelik daha az korku duydukları söylenebilir. Alt ölçeklerdeki puanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaratıcı olmayan öğretim ve yetersiz sınıf yönetimi puanlarının istatistiksel anlamlı olarak farklılık gösterdiği ($t_{(355)} = 2.30$, $p < .05$; $t_{(355)} = 3.75$, $p < .05$), ilgisiz bir öğretmen olma puanlarının ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Tespit edilen farklılıkların erkek öğretmen adayları lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının *yaratıcı olmayan öğretim* ve *yetersiz sınıf yönetimi* noktasında daha fazla korku yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının not ortalamalarına bağlı olarak olası benliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tabla 17’de verilmiştir.

Tablo 17 İngilizce öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre olası öğretmen benlikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Not ortalaması	N	\bar{x}	Ss
Beklenen olası öğretmen benlikleri	2.49 ve altı	36	5.14	.66
	2.50-2.99	112	5.26	.55
	3.00-3.49	79	5.41	.46
	3.50-4.00	119	5.34	.56
Öğretmeyi öğrenme	2.49 ve altı	36	4.85	1.08
	2.50-2.99	112	5.07	.77
	3.00-3.49	79	5.27	.60
	3.50-4.00	119	5.17	.71
Profesyonellik	2.49 ve altı	36	5.37	.52
	2.50-2.99	112	5.42	.51
	3.00-3.49	79	5.53	.45
	3.50-4.00	119	5.48	.55
Korkulan olası öğretmen benlikleri	2.49 ve altı	36	2.92	1.16
	2.50-2.99	112	2.92	1.15
	3.00-3.49	79	2.74	1.24
	3.50-4.00	119	3.07	1.34
Yaratıcı olmayan öğretim	2.49 ve altı	36	2.96	1.56
	2.50-2.99	112	2.86	1.49
	3.00-3.49	79	2.70	1.52
	3.50-4.00	119	2.91	1.68
Yetersiz sınıf yönetimi	2.49 ve altı	36	3.13	1.37
	2.50-2.99	112	3.32	1.26
	3.00-3.49	79	3.11	1.30
	3.50-4.00	119	3.56	1.37
İlgisiz bir öğretmen olma	2.49 ve altı	36	2.66	1.28
	2.50-2.99	112	2.59	1.29
	3.00-3.49	79	2.42	1.29
	3.50-4.00	119	2.73	1.45

Tablo incelendiğinde genel olarak ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanlarının da düşük olduğu, ortalaması yüksek olan öğretmen

adaylarının da daha yüksek beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Korkulan olası öğretmen benlikleri puanları incelendiğinde, beklenen benlik puanlarıyla benzer olarak yaratıcı olmayan öğretim boyutu dışındaki boyutlarda ve toplam puanda yüksek not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının daha yüksek korku puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yaratıcı olmayan öğretim boyutunda ise, en yüksek puanlar en düşük not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına aittir.

Öğretmen adaylarının elde ettikleri olası benlik puanlarının akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için ilgili puanlara tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18 İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarı düzeylerine göre elde ettikleri olası benlik puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler		Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
		toplamı	sd				
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri	Gruplar arası	2.23	3	.74	2.43	.06	
	Grup içi	104.58	342	.30			
	Toplam	106.82	345				
Öğretmeyi öğrenme	Gruplar arası	4.95	3	1.65	2.85	.03	1<3-4
	Grup içi	197.94	342	.57			
	Toplam	202.89	345				
Profesyonellik	Gruplar arası	.87	3	.29	1.08	.35	
	Grup içi	92.09	342	.26			
	Toplam	92.96	345				
Korkulan olası öğretmen benlikleri	Gruplar arası	4.93	3	1.64	1.06	.36	
	Grup içi	530.64	342	1.55			
	Toplam	535.58	345				
Yaratıcı olmayan öğretim	Gruplar arası	2.51	3	.83	.33	.79	
	Grup içi	852.94	342	2.49			
	Toplam	855.45	345				
Yetersiz sınıf yönetimi	Gruplar arası	11.28	3	3.76	2.13	.09	

	Grup içi	601.59	342	1.75		
	Toplam	612.87	345			
İlgisiz bir öğretmen olma	Gruplar arası	4.84	3	1.61	.88	.45
	Grup içi	626.00	342	1.83		
	Toplam	630.84	345			

1: Not ortalaması 2.49 ve altında olan öğretmen adayları, 2: Not ortalaması 2.50-2.99 arasında olan öğretmen adayları, 3: Not ortalaması 3.00-3.49 arasında olan öğretmen adayları, 4: Not ortalaması 3.50-4.00 arasında olan öğretmen adayları.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmeyi öğrenme puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(3,342)}=2.854, p<.05$]. LSD testi yardımıyla, tespit edilen bu farklılığın not ortalamaları “3.00-3.49” ve “3.50-4.00” arasında olanlar ile puanları “2.49 ve altı” olanlar arasında, puan ortalaması yüksek olan öğretmen adayları lehine gerçekleşmiştir. Puan ortalaması en düşük düzeyde olan öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme olası benliklerinin akademik puan ortalamaları 3.00 ve yukarısında olan öğretmen adaylarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarısı düşük olan öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme konusundaki olası benliklerinin de düşük olacağı, akademik başarısı yüksek olan öğretmen adayların da söz konusu olası benliklerinin yüksek olacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere bağlı olarak olası benliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tabla 19’da verilmiştir.

Tablo 19 İngilizce öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre olası öğretmen benlikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Üniversiteler	N	\bar{x}	Ss
Beklenen olası öğretmen benlikleri	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	5.26	.56
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	5.28	.56
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	5.34	.57
Öğretmeyi öğrenme	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	5.08	.72
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	5.07	.80
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	5.17	.81
Profesyonellik	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	5.41	.54
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	5.45	.51
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	5.49	.51
Korkulan olası öğretmen benlikleri	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	3.02	1.13
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	3.03	1.29
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	2.74	1.25
Yaratıcı olmayan öğretim	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	2.91	1.44
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	2.99	1.67
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	2.64	1.54
Yetersiz sınıf yönetimi	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	3.51	1.26
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	3.44	1.33
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	3.05	1.32
İlgisiz bir öğretmen olma	Yüksek giriş puanlı üniversite	109	2.64	1.30
	Ortalama giriş puanlı üniversite	135	2.67	1.39
	Düşük giriş puanlı üniversite	113	2.53	1.34

Tablo incelendiğinde düşük giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Korkulan olası öğretmen benlikleri puanları incelendiğinde ise, düşük giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının en düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular, düşük giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek beklentilere ve daha düşük korku puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının elde ettikleri olası benlik puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelerin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilgili puanlara tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20 İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre olası benlik puanlarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı fark
		toplamı	sd	ortalaması				
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri	Gruplar arası	1.61	2	.80	2.54	.08		
	Grup içi	112.45	354	.31				
	Toplam	114.07	356					
Öğretmeyi öğrenme	Gruplar arası	3.54	2	1.77	2.93	.05		
	Grup içi	213.81	354	.60				
	Toplam	217.35	356					
Profesyonellik	Gruplar arası	.63	2	.31	1.16	.31		
	Grup içi	96.53	354	.27				
	Toplam	97.16	356					
Korkulan olası öğretmen benlikleri	Gruplar arası	20.54	2	10.27	6.87	.00	3>1	
	Grup içi	528.87	354	1.49				
	Toplam	549.41	356					
Yaratıcı olmayan öğretim	Gruplar arası	27.74	2	13.87	5.783	.00	3>1	
	Grup içi	849.26	354	2.39				
	Toplam	877.01	356					
Yetersiz sınıf yönetimi	Gruplar arası	21.43	2	10.71	6.295	.00	3>1	
	Grup içi	602.76	354	1.70				
	Toplam	624.20	356					
İlgisiz bir öğretmen olma	Gruplar arası	13.87	2	6.93	3.876	.02	3>1	
	Grup içi	633.55	354	1.79				
	Toplam	647.42	356					

1: Yüksek giriş puanlı üniversiteler, 2: Ortalama giriş puanlı üniversiteler, 3: Düşük giriş puanlı üniversiteler

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benliği ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların öğrenim gördükleri üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Öğretmen adaylarının korkulan olası benlik puanları ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların ise öğrenim görülen üniversitelere göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği

tespit edilmiştir ($p<.05$). Öğretmen adaylarının korkulan olası benlik puanlarının yüksek giriş puanlı üniversiteler ve düşük giriş puanlı üniversitelerde, yüksek giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(2,354)}=6.87$, $p<.05$). Buna göre düşük giriş puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yüksek giriş puanlı üniversitelerde öğrenim görenlerden daha az korku yaşadıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi, ilgisiz bir öğretmen olma alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların da üniversiteye göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2,354)}=5.78$, $p<.05$; $F_{(2,354)}=6.29$, $p<.05$; $F_{(2,354)}=3.87$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılıklar yine yüksek puan girişli üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları lehine gerçekleşmiştir. Buna göre düşük puan girişli üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yüksek puan girişli üniversitelerde öğrenim görenlere göre yaratıcı olmayan öğretim yapma, sınıf yönetiminde yetersiz olma ve ilgisiz bir öğretmen olma konusunda daha az korku yaşadıkları söylenebilir.

4.5. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ve özel alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya yanıt bulabilmek için ilgili puanlara basit korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur. Tablo 12’de ölçekler ve alt ölçeklerin isimleri baş harfleri kodlanarak temsil edilmiştir.

Tablo 21 Öğretmen Adaylarının olası benlikleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki İlişkinin Tespiti İçin Uygulanan Basit Korelasyon Analizi

	ÖAY	PD	DBG	DGİD	OATİ	MG
BOÖB	.46**	.44**	.39**	.36**	.29**	.34**
ÖÖ	.33**	.32**	.25**	.27**	.22**	.23**
P	.49**	.48**	.46**	.39**	.30**	.39**
KOÖB	-.32**	-.24**	-.27**	-.23**	-.27**	-.25**
YOÖ	-.27**	-.19**	-.23**	-.20**	-.24**	-.22**
YSY	-.30**	-.23**	-.26**	-.21**	-.23**	-.24**
İÖO	-.27**	-.20**	-.23**	-.19**	-.23**	-.21**

** $p < .01$

Tablo 21'e göre, öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanları ile özel alan yeterlik puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=.46$, $p<.01$). Korkulan olası benlik puanları ile özel alan yeterlik puanları arasında orta düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r=-.32$, $p<.01$). Beklenen olası benlik puanları ile özel alan yeterliğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında çoğunlukla orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler, korkulan olası benlik puanları ile genellikle zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde özel alan yeterliklerinden elde edilen puanlar ile beklenen olası benliğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu, korkulan olası benliğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ile zayıf düzeyde ve negatif yönde ilişkilerin olduğu oraya çıkmıştır.

4.6. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın son sorusu olan “İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtı iki bölümde incelenmiştir. Olası benlik ölçeğinin olası öğretmen benliği ve korkulan olası öğretmen benlikleri olmak üzere iki farklı yapıya sahip olduğu için iki aşamada inceleme yapılmıştır. Öğretmen adaylarının olası benliklerinin özel alan yeterlikleri ile anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığının

tespit edilmesinde ilgili puanlara basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 Özel alan yeterlikleri ile olası benliklerin yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	3.05	.23		13.21	.00
Özel alan yeterliği	.54	.05	.46	9.77	.00

$r=.46, r^2=.21, F(1,355)=95.50, p=.00$

Tablo 22’ye göre özel alan yeterlikleri olası benliklerin anlamlı bir yordayıcıdır ($r=.46, r^2=.21, F(1,355)=95.50, p<.05$). Buna göre öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri olası benliklerdeki varyansın %21’ini açıklayabilir. Bu ilişkiye ait elde edilen matematiksel denklem aşağıda sunulmuştur.

$$(Beklenen\ olası\ benlik = .54 \times \text{Özel alan yeterliği} + 3.05)$$

Öğretmen adaylarının korkulan olası benliklerinin özel alan yeterlikleri ile yordanıp yordanmadığını ortaya çıkarmak için uygulanan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23 Özel alan yeterlikleri ile korkulan olası benliklerin yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	6.38	.54		11.78	.00
Özel alan yeterliği	-.83	.13	-.32	-6.39	.00

$r=.32, r^2=.10, F(1,355)=40.90, p=.00$

Tablo 23'e göre özel alan yeterliği korkulan olası benliğin anlamlı bir yordayıcısıdır ($r=.32$, $r^2=.10$, $F_{(1,355)}=40.90$, $p=.00$). Buna göre öğretmen adaylarının korkulan olası benliğine ilişkin toplam varyansın %10'u özel alan yeterlikleri ile ifade edilebilir. Bu ilişkiye ait matematiksel model aşağıda yer almıştır.

$$(Korkulan\ olası\ benlik = -.83 \times Özel\ alan\ yeterliği + 6.38)$$



5. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri incelendiğinde, tüm ölçekten alınan puan ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri konusunda kendilerini iyi durumda gördüklerini göstermektedir. Alt ölçeklerden elde edilen puanların birbirinden istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının okul aile ve toplumla işbirliği yapma noktasında kendilerini diğer boyutlara nazaran daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının okulda gördükleri müfredatta onların okul, aile ve toplumla işbirliğini geliştirecek ders ya da programların eksikliği olabilir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerinin mesleki gelişim dışındaki boyutlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve mesleki gelişime yönelik yeterliklerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Görkaş (2017) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Uygur (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre İngiliz dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Şengül (2017) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin özel alanlarına ilişkin algılarının “kısmen yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Baykara (2011) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Tabancalı ve Çelik (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Duman (2012) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin tüm yeterliklere ait ortalama düzeylerinin “kendime güveniyorum” olduğu ve bu anlamda söz konusu öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile ilgili olarak kendilerine güvendikleri sonucuna varmıştır. Lee (2012) tarafından İngilizce öğretmenleri yapılan çalışmada ise öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar beraber

değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Alt ölçekler açısından incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme puanlarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu, bir diğer ifadeyle bu konudaki yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Odabaş-Kararmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmada ulaşılan sonuçla uyumlu olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Şahin (2006) ise yaptığı çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin %9.9’unun dersi hazırlama ve planlamada kendilerini eksik gördüğü sonucuna varmıştır. Tabancalı ve Çelik’in (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının planlama ve öğrenmeyi gerçekleştirme yeterlik algısı puanları ortalamanın üzerinde çıkmıştır. Şengül (2012) ve Duman (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli oldukları belirlenmiştir. Bu boyut kapsamında teknolojinin dil eğitime olumlu etkisinden hareketle (Tomakin ve Yeşilyurt, 2013) öğretim sürecinin düzenlenmesinde teknolojinin kullanılması, bir diğer ifadeyle yabancı dil eğitiminde teknoloji entegrasyonunun sağlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017b). Çuhadar ve Yücel (2010), Korkut ve Akkoyunlu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda bu çalışmada sonuçla uyumlu olarak yabancı dil öğretmen adaylarının kendilerini bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme özel alan yeterliği puanlarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme noktasında öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında dili iyi öğrendiklerini ve öğretmen olduktan sonra bu kazanımlarını öğrencilerine aktarma konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Aynı şekilde varılan bu sonuç üniversitede derslere giren akademisyenlerinde öğretmen adaylarına dili öğretme noktasında iyi bir eğitim verdiklerini gösterebilir. Bu sonuç İngilizce eğitimi açısından umut verici olarak değerlendirilebilir. Çünkü alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin dil becerilerinin yeterince gelişmediği yönünde çeşitli araştırma sonuçları (Büyükduman, 2005; Er, 2006; Güven, 2007;

Karataş ve Fer, 2009; Kozikoğlu, 2014) mevcuttur. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin dil becerilerinin gelişmiş olması gerektiği söylenebilir. Memduhoğlu ve Çelik (2015) bu bağlamda yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik yeterlik algılarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini sırasıyla okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinde daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Şengül ve Alkaya (2016) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini geliştirme konusunda “kısmen yeterli” oldukları sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Eğitim sürecinde tüm derslerde olduğu gibi İngilizce derslerinde de sağlıklı bir değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. İngilizce öğretmenlerinin bu kapsamda amaca uygun farklı ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmaları, değerlendirme sonuçlarını yorumlayarak öğrencilere geri bildirimlerde bulunmaları ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtmaları beklenmektedir (MEB, 2017b). Çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının dil gelişimini izleme ve değerlendirme özel alan yeterliği puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının dil gelişimini izleme ve değerlendirme ile alakalı iyi bir eğitim aldığını gösterebilir ve öğretmenlik mesleğini icra ederken bu alanda iyi hizmet edeceği noktasında kendine güvendiği sonucuna ulaşılabilir. Odabaş-Kararmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlik algılarının bu çalışmayla benzer olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şengül ve Alkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliğinin “kısmen yeterli” olduğu saptanmıştır. Şahin ve Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ortalamasının biraz üstünde olduğu belirlenmiştir. İzci, Göktaş ve Şad (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin bazılarında yeterli, bazılarında ise kısmen yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Özenç ve Çakır (2015) öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliklerinin düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Karaman ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının okul, aile ve toplumla işbirliği özel alan yeterlik puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin sadece sınıf içi uygulamalardan ibaret olmadığı ve eğitimin sınıf içi uygulamalar dışında aile, okul atmosferi ve çevre gibi önemli daha başka etkenlere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının okul, aile ve toplumla işbirliği noktasında kendilerini yeterli görmeleri sağlıklı bir eğitim için oldukça iyimser bir tablo olarak görülebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmen adaylarının öğretmenlik yaparken eğitimin paydaşlarıyla (meslektaş, idareci, veli vb.) iletişim kurma ve söz konusu kişiler ile koordineli bir şekilde çalışma konusunda kendilerine güvendikleri söylenebilir. Odabaş-Kararmaz (2013) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla işbirliği yeterlik alanına ilişkin puanlarının bu çalışmada ulaşılan sonuçla uyumlu olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Kararmaz ve Arslan (2014) İngilizce öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla işbirliği yeterlik alanında yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduklarını belirlemişlerdir. Coşkun ve diğ. (2010) Türkçe öğretmen adaylarıyla, Duman (2012) bilişim teknolojileri öğretmenleri yaptıkları çalışmalarda katılımcıların bu konuya ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Şengül (2012) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmenleri okul, aile ve toplumla işbirliği yapmada “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır.

Bu çalışmada İngilizce öğretmen adayları özel alan yeterlikleri mesleki gelişim alt ölçeğinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin özel alan yeterliklerinin mesleki gelişim alt ölçeğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle İngilizce öğretmen adaylarının göreve başladıktan sonra İngilizce alanında olabilecek gelişmeleri takip edecekleri, bu alandaki gelişmelerden geri kalmayacakları ve elde edecekleri gelişimleri öğrencilerine yansıtabilecekleri söylenebilir. Zaten hedeflenen düzeyde İngilizce eğitiminin yapılabilmesi için sürekli kendilerini geliştiren öğretmenlerin olması oldukça elzemdir. Çalışmada ulaşılan bu sonuç Odabaş-Kararmaz (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim özel alan yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Duman (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler kendilerini mesleki gelişim konusunda yeterli görürlerken, Şengül (2012) tarafından yapılan

çalışmada öğretmenler kendilerini mesleki gelişimi sağlama konusunda “kısmen yeterli” görmüşlerdir.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci probleminde öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç Odabaş-Kararmaz'ın (2013) çalışmasında ortaya çıkan sonuç ile örtüşmektedir. Odabaş-Kararmaz (2013) çalışmasında erkek ve kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygur (2010) tarafından yapılan çalışmada İngiliz dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Tertemiz ve Ağıldere (2015) yabancı diller bölümünde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada uyguladıkları ölçeğin alt boyutlarından öz-yeterlik boyutu ile ilgili olarak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İngilizce öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda olduğu gibi farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda (Avcı, 2011; Fidan, 2012; Karabulutlu, 2016; Taşar, 2012) da incelenen yeterliklerin cinsiyete göre farklılık göstermediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Yukarıda ifade edilen çalışmalarda ulaşılan sonuçların aksine öğretmen adaylarının/öğretmenlerin özel alan ve genel mesleki yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan çeşitli çalışmalara (Bleicher, 2004; Demirtaş ve diğ., 2011; Hamdan, Ghafar ve Hwa Li, 2010; Köroğlu, 2015; Özdemir, 2008; Yeşilyurt, 2013) da rastlanmaktadır. Köroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla özel alan yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt (2013) yaptığı çalışmada öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerine yönelik cinsiyet değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin erkek öğretmen adayları lehine daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demirtaş ve diğ. (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretimsel stratejiler, sınıf yönetimi ve ölçeğin genelinde erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bleicher (2004) tarafından fen bilgisi öğretmen

adayları ile yapılan bir başka çalışmada da katılımcıların “kişisel fen bilgisi öğretim yeterliği inancı” cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Özdemir (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları cinsiyet açısından kadınlar lehine değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının/öğretmenlerin yeterlik algıları ile ilgili alanyazında ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet açısından genellikle bir farklılık olmadığı, fark çıkan çalışmalarda da bu farklılığın genellikle erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Özel alan yeterliklerinin öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversiteye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumun kaynağı öğretmen adaylarının özel alanla ilgili yeterlikleri üniversite öğrenimleri sürecinde kazanmaları, dolayısıyla üniversite öncesi hazır bulunuşlukların öğretmen mesleği ile ilgili yeterlikler konusunda belirleyici olmaması olabilir. Bütün üniversitelerin eğitim fakültelerinde aynı programın uygulandığı düşünüldüğünde, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının benzer yeterliklere sahip olması anlaşılır olmaktadır. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde çalışmada ulaşılan sonuçla örtüşen çalışmalara rastlandığı gibi örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Özdemir (2008) öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Karademir (2013) coğrafya öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının alan bilgisi puan ortalamalarında öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Güteryüz (2015) müzik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında söz konusu öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının üniversite değişkenine göre anketin geneli ve bazı alt boyutlarda (planlama ve düzenleme, kuramsal-uygulamalı bilgi ve beceriler, müzik kültürü ve mesleki gelişimi sağlama) anlamlı fark bulmuştur. Ayrıca, Kiremit (2006) tarafından yapılan çalışmada da son sınıf öğrencilerinin biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Özel alan yeterlikleri öğretmenlik mesleği ile ilgili olduğu için öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren kurumlardaki başarı/başarısızlığı etkili olabilir. Nitekim çalışmada üniversite akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının genellikle

daha yüksek özel alan yeterliğine sahip olması, akademik başarısı düşük olanların daha az özel alan yeterliğine sahip olması bu düşünceyi desteklemektedir. Elde edilen bu sonuç Köroğlu'nun (2015) yaptığı çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Köroğlu (2015) genel not ortalamaları farklı olan öğretmen adaylarının özel alan yeterlik puanı açısından istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunduğunu saptamıştır. Çalışmaya göre genel not ortalaması “3.01 ve üstü” olan öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri puanı en yüksek, genel not ortalaması “2.50 ve altı” olan öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri en düşük düzeydedir. Sandıkçı ve Öncü (2013) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yeşilyurt'un (2013) yaptığı çalışmaya göre akademik başarı notu değişkeni açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen öğretmen adaylarının genel akademik puanları arttıkça öz-yeterlik algılarında da yükselme olduğu tespit edilmiştir. Yenilmez ve Kakmacı (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin başarı durumları incelendiğinde ortalaması yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmaya göre öz-yeterlik inanç düzeyi ve akademik başarı birbiriyle yakından ilişkilidir. Terzi ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle akademik başarı yükseldikçe özel alan yeterliği de artmaktadır gibi bir sonuca ulaşıldığını söylemek mümkündür.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü problemine yanıt bulmak için yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde, korkulan olası benliklerinin ise “kısmen korkmuyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının beklenen olası benlik düzeylerinin yüksek, olası korkularının düşük düzeyde olduğu, dolayısıyla ulaşılan sonucun olumlu olduğu söylenebilir. Alt ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme alt ölçeğindeki düzeyinin “bekliyorum”, profesyonellik alt ölçeğindeki düzeyinin “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, yapılan fark analizi neticesinde öğretmen adaylarının profesyonellik olası benliklerinin öğretmeyi öğrenme olası benliğinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Korkulan olası benliğin alt ölçeklerinde ise yetersiz sınıf yönetimi ve yaratıcı olmayan öğretim alt ölçeklerinden alınan puanların “kısmen korkmuyorum”, ilgisiz bir öğretmen olma alt ölçeğinden alınan puanların ise “korkmuyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutta öğretmen adaylarının alt ölçekler karşılaştırıldığında diğerlerine nispeten en yüksek düzeyde korkularının sınıf yönetiminde yetersiz olma olduğu, bu korkularını etkili bir öğretim yapamamanın takip ettiği ve ilgisiz bir öğretmen olma korkularının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Tatlı-Dalioğlu (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benliklerini araştırmış, öğretmen adaylarının beklenen olası benlik düzeylerinin çoğunlukla “bekliyorum” ve “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde olduğu sonucunu elde etmiştir. Çalışmadan elde edilen puanlar öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olarak oldukça olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Korkulan olası benlikler açısından incelendiğinde ise, Tatlı-Dalioğlu (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının korkulan olası benlik düzeylerini bu çalışmadan farklı olarak çoğunlukla “korkmuyorum” ve “kesinlikle korkmuyorum” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Karalı (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin “bekliyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçek alt boyutlarından profesyonellik alt boyutu ve öğretmeyi öğrenme puan ortalamalarının “bekliyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının korkulan olası benliklerinin “korkmuyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Terzi ve diğ. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ile alakalı olarak profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme beklentilerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korkulan olası öğretmen benlikleri ile alakalı olarak ise korkulan olası benliklerin alt boyutları olan yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz bir öğretmen olma boyutlarında oldukça düşük algılara sahip oldukları sonucunu tespit etmişlerdir. Gün ve Turabik (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benliklerinin “kesinlikle bekliyorum”, korkulan olası öğretmen benliklerinin ise “kısmen korkmuyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Beklenen olası benliğin alt boyutlarında ise “profesyonellik” boyutu en yüksek puanı almıştır. Korkulan olası benliklerin alt boyutlarında ise “yetersiz sınıf yönetimi” en yüksek düzeyde görülürken, “ilgisiz bir öğretmen olma” boyutunun en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Shoyer ve Leshem (2016) tarafından öğretmen eğitiminin başlangıcında olan öğretmen adaylarının gelecekteki kariyerleriyle ilgili umutları ve korkularının araştırıldığı çalışmada öğretmen adaylarının korkulardan ziyade umutlarını ifade ettiklerini göstermiştir. Hong ve Gerene (2011) tarafından öğretmen adaylarının fen öğretime ilişkin umutlarını ve korkularının oluşturan etmenleri araştırmayı amaçlayan çalışmada öğretmen adaylarının korkulan ve umulan benlikleri dengelenmediğinde katılımcılar daha çok korkularını dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Barnett ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada akademik açıdan başarılı bir geleceğe ait olası benlikten şimdiki benliğine bir mesaj oluşturan öğrencilerin sonuç beklentilerinin düşük olduğunu ortaya çıkmıştır.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü problemde olası benliklerin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının beklenen olası benlikleri ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak bu çalışmada varılan sonucun aksine Tatlı-Dalioğlu (2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiğini ve kadın öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada varılan bir diğer sonuç ise kadın öğretmen adaylarının korkulan olası benliklerinin erkeklerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Alt ölçeklerdeki puanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaratıcı olmayan öğretim ve yetersiz sınıf yönetimi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, ilgisiz bir öğretmen olma puanlarının ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılıkların erkek öğretmen adayları lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının “yaratıcı olmayan öğretim” ve “yetersiz sınıf yönetimi” noktasında daha fazla korku yaşadıkları söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuç Tatlı-Dalioğlu'nun (2016) çalışmasındaki sonuçlarla uyumludur. Tatlı-Dalioğlu (2016) öğretmen adaylarının korkulan olası benlikleri incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla meslekteki ilk yıllarına yönelik olarak genelde daha kaygılı oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır.. Terzi ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada korkulan öğretmen olası benlikler ile ilgili öğretmen adaylarının yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz öğretmen olma alt boyutlarında düşük algılara sahip oldukları sonucuna varılmış, yetersiz sınıf yönetimi konusunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran kendilerini daha güvensiz hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. O'Connor ve Taylor (1992) çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda endişe sahibi olduklarını saptamışlardır. Sınıf yönetimi sınıfta davranış zorluklarının önlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini huzurlu bir ortamda yapmalarını sağlar (Goff-Kfour, 2012). Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu konudaki eksiklikleri eğitimin sağlıklı işleyişi açısından bir problem olarak düşünülebilir.

Ortaya çıkan bu sonucun sebebi kadınların duygusal durumlara karşı daha hassas olmaları olabilir. Yapılan araştırmalarda kadınlarda kaygı durumunun daha çok görüldüğü; stres ve kaygı karşısında erkeklerde saldırganlık davranışı görülürken kızlarda çökkünlük davranışının görüldüğü belirlenmiştir (Batlaş, ve Batlaş. 1998; akt. Kaya ve Varol, 2004). Akgün, Aydın ve Gönen'in (2007) ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin bazı değişkenlere göre kaygı düzeylerini incelendiği araştırmaya göre, kadın öğretmen adaylarının erkeklere nazaran kaygı düzeyleri her iki branşta da daha yüksek çıkmıştır. Karalı (2018) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının beklenen olası benlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğunu belirtmiştir. Korkulan olası benlik puanlarında ise erkek öğretmen adaylarının “kısmen korkuyorum” düzeyinde; kadın öğretmen adaylarının ise “korkmuyorum” düzeyinde oldukları saptanmıştır. Korkulan olası benlikleri ölçeğinin alt boyutlarının tamamında cinsiyet değişkenine yönelik herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde yukarıda ulaşılan sonuçla uyumlu olmayan araştırma sonuçlarının da olduğu görülmektedir. Babanoğlu ve Ağcam (2018)

tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının olası benlik puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Dursun ve Karagün'ün (2012) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni açısından toplam mesleki kaygı puanları istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bir diğer çalışmada Bozdam (2008) cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadın öğretmen adaylarının kaygı durumlarının birbirine benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Nerry ve Vance (2010) tarafından yapılan çalışmada da eğitsel olası benliklerde cinsiyete dayalı bir farklılık bulunamamıştır.

Olası benliklerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan analizler sonucunda sadece öğretmeyi öğrenme puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Puan ortalaması en düşük olan öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme olası benliklerinin akademik puan ortalamaları 3.00 ve üzerinde olan öğretmen adaylarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Tatlı-Dalioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada akademik başarı düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olumlu beklentilerinin, akademik başarı düzeyini düşük olarak algılayan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum akademik başarı ve öğretmen adayının özgüveni arasında doğru orantılı bir ilişki olabileceği olasılığını göstermektedir. Lisans derslerinde başarılı olan öğretmen adayları gelecekte başarılı öğretmen olabileceğini düşünürken, lisans derslerinde düşük not ortalamasına sahip öğretmen adayları gelecekte iyi öğretmen olabileceği konusunda daha karamsar olabilir.

Bu çalışmada olası benliklerin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizler sonucunda beklenen olası benlik puanları incelendiğinde düşük giriş puanlı üniversitelerde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının beklenen olası benlik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Korkulan benlik puanları incelendiğinde ise genel beklentinin aksine düşük puanla öğrenci alan üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarının yüksek puanla öğrenci alan üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha az korku hissettikleri ortaya çıkmıştır. Özdikmenli-Demir (2010) tarafından yapılan çalışmada gençlerin eğitim aldıkları üniversitenin atmosferi, öğretim üyelerinin verdiği özerklik desteği ve akran desteğinin kimlik gelişimlerinde olumlu etkiye sahip

olduğu belirtilmiştir. Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen kimliğinin gelişiminde üniversitede alınan eğitim ve öğretmen eğitiminde uygulanan staj oldukça etkili faktörler olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla düşük puan girişli üniversitelerde okuyan öğrencilerin daha az korku hissetmelerinin sebepleri arasında tüm eğitim fakültelerinde öğrenciler staj yapmalarına rağmen düşük puan girişli üniversitelerdeki öğrencilerin staj yapmaları sonucunda öğretmenlik yapabileceklerine dair kendilerine olan güvenin diğer üniversitelerdeki öğrencilere nazaran daha fazla olması düşünülebilir. Karalı (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerinin ve korkulan olası benliklerinin üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

5.5. Beşinci ve Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Olası benliklerle özel alan yeterliğinin ilişkili olup olmadığının sınıandığı araştırmada, olası benlik ile özel alan yeterliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkinin, korkulan olası benlik ile özel alan yeterliğinin ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçla uyumlu olarak Tatlı-Dalioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının beklenen olası benlikleri ve öz-yeterlik inancı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, korkulan olası benlikleri ve öz-yeterlik inancı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Beşinci araştırma problemi sonucunda ortaya çıkan ilişkiyi daha detaylı açıklayabilmek için ilgili puanlara basit regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda özel alan yeterliğinin olası benlik ile korkulan olası benliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Özel alan yeterliği beklenen olası benliğin %21'ini açıklarken, korkulan olası benliğin %10'unu açıklamaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerindeki değişimin beklenen olası benliklerinde ve korkulan olası benliklerinde benzer şekilde değişime neden olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının özel alan yeterlik düzeyleri arttığında olası benliklerin artıp, korkulan olası benliklerin azalacağı söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin beklentilerini arttırmak, korkularını azaltmak için özel alan yeterliklerinin düzeyini arttırmak gerekmektedir. Bu durum özel alan yeterliklerinde kendini yeterli hisseden öğretmen

adaylarının mesleğin ilk yıllarındaki öğretmen beklentilerinin olumlu olması korkularının az seviye de olmasından kaynaklanıyor olabilir.



6. BÖLÜM

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının “yaratıcı olmayan öğretim” ve “yetersiz sınıf yönetimi” konusunda erkeklere nazaran daha çok korku yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla, bu öğretmen adaylarının korkularının üstesinden gelmeleri için başta öğretmenlik uygulaması sürecinde olmak üzere eğitimleri esnasında söz konusu konularda desteklenmesi önerilebilir.
2. Çalışmada özel alan yeterliklerinin olası beklenen olası benlik ve korkulan olası benlik için anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik beklentilerinin daha fazla ve korkularının daha az olması için özel alan yeterliklerinin gelişmesi adına üniversitelerde gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
3. Bu araştırma eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden İngilizce öğretmen adayları ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar diğer branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla da yapılabilir.
4. Bu çalışmada elde edilen veriler nicel veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Benzer çalışmaların daha detaylı veri toplama fırsatı veren nitel araştırma ve karma araştırma yöntemleriyle de gerçekleştirilmesi önerilebilir.
5. Bu çalışmada özel alan yeterliği olası benliğin %21’ini korkuların %10’unu açıkladığı belirtilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda beklenen olası benlik ve korkulan olası benliği açıklayabilen başka değişkenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Balbağ, Z, Demir, B. ve Görgülü, A. (2005). Fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 27-35.
- Akdağ, M. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1215-1231.
- Akgün, A., Aydın, M. ve Gönen, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Anderman, Eric M., Anderman, Lynley Hicks (1998). *Present and Possible Selves during Early Adolescence*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419205.pdf> erişim tarihi: 25.01.2019.
- Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (1998). Present and possible selves during early adolescence. *Elementary School Journal*, 100, 2-17.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- Aras, İ (2018). *İmam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Arslan, C (2018) *Who was i, who will i be? comparing self-esteem memories and possible selves/ kimdim, kim olacağım? kendine güven ile ilgili anıların ve olası benliklerin karşılaştırılması*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atmaca, Ç. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin genel ve özel alan öğretmen yeterlilik seviyeleri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Avcı, Y. E. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri (Kilis ili örneği)*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41 -47.
- Babanoğlu, M. P. ve Ağcam, R. (2018) Türk öğretmen adaylarının olası benliklerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 447-462.
- Babanoğlu, M. P. (2017) A study on possible selves of turkish pre-service efl teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8(4), 39-48.
- Barnett, M., Hernandez, J. ve Melugin, P. (2018). Influence of future possible selves on outcome expectancies, intended behavior, and academic performance. *Psychological Reports*, 0033294118806483.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Beltekin, N. (2010). Öğretmen yeterlikleri, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara*, 233-242.
- Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBIB: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 104(8), 383-391.
- Bozavlı, E. (2015). Yabancı dil öğrenme/öğretim sorunsalı çözüm eylemsel (actional) yaklaşım mı? *Kesit Akademi Dergisi*, 2, 31-42.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Conway, P. F. ve Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465–482.
- Coşkun, E., Özer, B., ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 123-136.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, G. (2017) *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çuhadar, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 199-210.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Duman, D. (2012) *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ve uygulama düzeylerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93– 112.
- Ekinci, N. ve Kaya, D. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının incelenmesi: iletişim, yaratıcılık ve estetik. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 141-157.

- Ekibi, B. C. T. P. (2013). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analiz *Ankara: British Council*.
- Er, O. K. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Ertuğrul, H. (2015). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.
- Fidan, M. (2012). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji özel alan yeterlikleri hakkındaki özyeterlik algıları*. Ahi Evran Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Görkaş, B. (2017). *İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin YÖK, MEB ve İngiliz dili eğitimi lisans programlarında bulunan yeterlikler açısından incelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güleryüz, Ş. (2015). *Müzik öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gün, F. ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234.
- Güneş, S. (2011). *Kimya öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin araştırılması*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi,
- Hamdan, A. R., Ghafar, M. N. ve Ting, L. H. L. (2010). Teaching competency testing among Malaysian school teachers. *European Journal of Social Sciences*, 12(4), 610-617.
- Hong, J. ve Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 491-512.

- İskender, H., Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(1), 305-327.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 37-57.
- Karaalioğlu, Z. (2015). *SPSS'de output analizi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi. http://ders.es/kmo_barlett_testi.docx, Erişim tarihi; 12.01.2019.
- Karabulutlu, Z. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki eğitimlerinin özel alan yeterliliklerine etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kahramanoğlu, R. ve Yusuf, A. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karademir, N. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlikleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 79-96.
- Karalı, M. A. (2018) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uşak Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.
- Kararmaz S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/14.
- Karatas, H. ve Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.

- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenini yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kenç, F. M. ve Oktay, B. (2002). Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, 27(124).
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 178-188.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 361-375.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1).
- Köroğlu, M (2015) *Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. The Ohio State Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Leigh, A., ve Mead, S. (2005). Lifting teacher performance. *Policy Report*. Progressive Policy Institute.
- Markus, H. ve Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1973). *Milli Eğitim Temel Kanununu* <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim tarihi: 05.01.2018.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). Öğretmen Yeterlilikleri. *Tebliğler Dergisi*. 69 (2590), 1491-1540.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39, Erişim tarihi: 07.01.2019.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017b). *İlköğretim özel alan yeterlikleri* <https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257>, Erişim tarihi: 02.04.2019.
- Memduhoğlu, H. B. ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Molina, M. F., Raimundi, M. J. ve Gimenez, M. (2017). The possible selves of adolescents from Buenos Aires.
- Odabaş-Kararmaz, S. (2013) *İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Oyserman, D. ve Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible selves: Theory, research, and applications*, 2(4), 17-39.
- Özbilen, F.M. (2012) *Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri hakkındaki görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, S.M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli gelişim, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (3).

- Özdikmenli-Demir, G. (2010). Üniversite öğrencilerinde kimlik gelişimi: Kimlik statülerinin sosyal sermaye ve kimlik sermayesi ile olan ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 1-10.
- Özenç, M., ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi/Having general adequacy of teaching profession evaluation of the views of teacher candidates and teachers about their. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Paker, T (2012) Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Peklaj, C. (2015). Teacher Competencies through the Prism of Educational Research. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 183-204.
- Perry, J. C. ve Vance, K. S. (2010). Possible selves among urban youths of color: An exploration of peer beliefs and gender differences. *The Career development quarterly*, 58(3), 257-269.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., ve Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Roshandel, S. ve Hudley, C. (2017) Role of teachers in influencing the development of adolescents’ possible selves, *Learning Environments Research* 21(1): 1-18.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal Of Sport Sciences*, 4(1).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Shoyer, S, ve Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1), 1.
- Şahin, Y. (2006). *Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimbilimsel ve alan bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 190-207.
- Şengül, K. (2012) *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şengül, K. ve Aklaya, E. (2016) Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49 (2) 87-108.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013) Öğretmen yeterlikleri açısından eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46, (2), 297-318.
- Taşar H. H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Verimlilik Dergisi*, 2012(4), 67-77.
- Tatlı-Dalioğlu, S. (2016) *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36, 689-703.
- TED (2009); Öğretmen yeterlikleri. Ankara: *TED Yayınları*.

- Tekışık, H.H. (1987); "Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33.
- Tertemiz, N. ve Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 252-267.
- Terzi, A. R. ve Çelik, H. (2018). Necatibey eğitim fakültesi son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik ilişkisi. *6.Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi*, 84-89.
- Terzi, A.R. ve Uyangör, N. ve Dükler, P. (2018) Necatibey eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının denetim odağı ve olası benlik algıları ilişkisi, *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, :357-366.
- Tomakin, E. ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 248-263.
- Uslu, S. (2014) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tez.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Mersin Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). " Şimdi ben öğretmen mi oldum?" öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Yenilmez, K., ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, H. A. (2016). Bir derleme: benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 79-89.

Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.



Sevgili öğretmen adayı;

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini, mesleğin ilk yılındaki beklentilerini ve korkularını belirlemektir. Aşağıda, bu konuyla ilgili olarak hazırlanmış ölçekler bulunmaktadır. Lütfen ölçekte yer alan maddelere size en çok uyan seçeneği işaretleyerek cevap veriniz. Çalışmanın verileri sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve çalışmada bireysel olarak isminize yer verilmeyecektir. Çalışmaya verdiğiniz katkıdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kerem AKTAŞ

A) Kişisel Bilgiler:

1-Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2) Genel Akademik Not Ortalamanız:

3) Öğrenim Gördüğünüz Üniversite:

ÖĞRETMENLİKTEKİ İLK YILIMA YÖNELİK BEKLENTİLERİM

Kesinlikle beklemiyorum	Beklemiyorum	Kısmen beklemiyorum	Kısmen bekliyorum	Bekliyorum	Kesinlikle bekliyorum		
1	2	3	4	5	6		
Gerçekçi olarak, öğretmenlikteki ilk yılımda,							
1	deneyimli meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenmeyi	1	2	3	4	5	6
2	velilerle olumlu ilişkiler kurmayı	1	2	3	4	5	6
3	yeni öğretim stratejileri öğrenmeyi	1	2	3	4	5	6
4	mesleğimde başarılı olmayı	1	2	3	4	5	6
5	öğrencilerime adil ve tutarlı davranmayı	1	2	3	4	5	6
6	deneyimli meslektaşlarımdan rehberliğinden yararlanmayı	1	2	3	4	5	6
7	sınıf yönetimi becerileri geliştirmeyi	1	2	3	4	5	6
8	planlı ve hazırlıklı olmayı	1	2	3	4	5	6
9	öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmayı	1	2	3	4	5	6

ÖĞRETMENLİKTEKİ İLK YILIMA YÖNELİK KORKULARIM

Kesinlikle korkmuyorum	Korkmuyorum	Kismen korkmuyorum	Kismen korkuyorum	Korkuyorum	Kesinlikle korkuyorum		
1	2	3	4	5	6		
Gerçekçi olarak, öğretmenlikteki ilk yılımda,							
1	iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamaktan	1	2	3	4	5	6
2	dersimin içeriğini öğretmede başarılı olamamaktan	1	2	3	4	5	6
3	öğrenciler sınıf düzenini bozduklarında sınıfın kontrolünü kaybetmekten	1	2	3	4	5	6
4	öğrencilerime ilgisiz davranmaktan	1	2	3	4	5	6
5	öğrencilerime olumlu rol model olamamaktan	1	2	3	4	5	6
6	ders saatini doldurmak için öğrencileri çalışma kağıtlarıyla oyalayan etkisiz bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5	6
7	sıkıcı bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5	6
8	öğrencilere adil davranamamaktan	1	2	3	4	5	6
9	dersleri sıkıcı bir şekilde işlemekten	1	2	3	4	5	6

Lütfen, arka sayfaya geçiniz...

Özel Alan Yeterlikleri Ölçeği		Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum	
1	İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilirim.	1	2	3	4	5	
2	İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
3	İngilizce öğretim sürecine uygun materyal ve kaynaklar kullanabilirim.	1	2	3	4	5	
4	İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem teknikleri kullanabilirim.	1	2	3	4	5	
5	İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilirim	1	2	3	4	5	
6	Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilirim.	1	2	3	4	5	
7	Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
8	Öğrencilerin dinleme/ izleme becerilerini geliştirebilirim.	1	2	3	4	5	
9	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilirim.	1	2	3	4	5	
10	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilirim.	1	2	3	4	5	

11	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
12	İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
13	İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilirim	1	2	3	4	5
14	İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilir ve geri bildirim sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarıma yansıtabilirim.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle iş birliği yapabilirim.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
20	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilirim.	1	2	3	4	5
21	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilirim	1	2	3	4	5
22	Toplumsal liderlik yapabilirim.	1	2	3	4	5
23	Mesleki yeterliklerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
24	İngilizce öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
25	Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilirim.	1	2	3	4	5
26	Mesleki gelişimime yönelik araştırmalarımı uygulamalarıma yansıtabilirim.	1	2	3	4	5

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı Kerem Aktaş
Doğum Yeri ve Tarihi Hakkâri

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi Fransız Dili ve Edebiyatı, Cumhuriyet
Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi Eğitim Programları ve Öğretimi, Van Yüzüncü
Yıl Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller Fransızca, İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar
Projeler
Çalıştığı Kurumlar

İletişim

E-Posta Adresi keremakt07@gmail.com



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

..31.07/2019

Tez Başlığı / Konusu

..İngilizce Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına
Yönelik Olası Beklentileri ile Özel Alan Yeterlilikleri
Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam ..102.. sayfalık kısmına ilişkin, ..31.07/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından ..Tuzatın.. intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % ..19..... (ondokuz.....) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

31.07/2019
Kerem AKTAŞ
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Kerem AKTAŞ
Öğrenci No : 159401067
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Programları ve Öğretimi
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üy. Mecit ASLAN
31.07/2019

M. Aslan

ENSTİTÜ ONAYI
U.Y.G. ÜN.DÜR

08.08.2019
Servet Çiğdem
Enstitü Sekreteri