

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARI**

**Hazırlayan
Nihan YILDIZ NARİNALP**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Kasım 2018
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

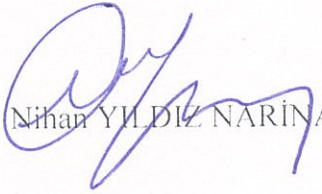
**Hazırlayan
Nihan YILDIZ NARİNALP**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

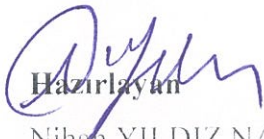
**Kasım 2018
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Nihan YILDIZ NARINALP

“Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algıları” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Nihan YILDIZ NARİNALP



Danışman

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında **Nihan YILDIZ NARİNALP** tarafından hazırlanan “**Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Algıları**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

15 / 11 / 2018

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye : Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Üye : Dr. Öğr. Üy. Zeynep DİNÇER

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **20/12/2018** tarih ve**50-03**...sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **11/12/2018**...’dir.

...20.../12.../2018
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Araştırmam süresince her türlü destek ve emeğini esirgemeyen, değerli görüşleri ile beni yönlendiren kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim kıymetli annem, babam, kardeşim ve halama, her daim bana göstermiş olduğu sonsuz destek, sabır ve anlayışından dolayı sevgili eşim Abdullah'a ve biricik oğlum Emir'e sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Nihan YILDIZ NARİNALP

Kasım 2018, KAYSERİ

ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARI

Nihan YILDIZ NARİNALP

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Kasım 2018
Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ülkemizde ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve onların mesleki yeterliklerine yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri’de görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokul İngilizce öğretmenleri (n=364) araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturmaktadır. Tesadüfi olarak seçilen 10 ortaokul İngilizce öğretmeni araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınav sisteminin İngilizce öğretimini olumsuz etkilediğini, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini düzenli olarak tekrar etmediğini, programın etkili olmadığını, ders kitaplarının yeterli olmadığını, yeterli hizmet içi eğitimlerin olmadığını, bakanlığın çözümlerinin etkili olmadığını ve sınıfların kalabalık olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ile mesleki kıdemleri ve öğrencilerinin gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ancak, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar cinsiyetlerine, okul yerine ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenler kendilerini en çok dilbilgisi, kelime bilgisi, öğrencilere anlamadıkları konularda farklı örnekler verebilme ve değişik yaş grubu ve seviyelerden öğrencilere İngilizce öğretebilme alanlarında yeterli hissetmektedirler. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları onların mesleki kıdemlerine ve öğrencilerinin gelir durumuna göre farklılık göstermektedir. Ancak cinsiyetlerine, okul yerine ve sınıf mevcuduna göre istatistiksel bir fark bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, İngilizce Öğretimi, Sorunlar, Mesleki Yeterlilik, Öğretmen Yeterliliği



**THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN
SECONDARY SCHOOLS AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF
PROFESSIONAL EFFICACY**

Nihan YILDIZ NARİNALP

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, November 2018
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ABSTRACT

The purpose of this study is to define the problems of English teachers that they encounter in secondary schools and their perceptions of professional efficacy. The universe of the research is composed of secondary school teachers working in Kayseri in 2016-2017 school year. Teachers determined by random sampling method constitute the sample of quantitative dimension of the research (n=364). Ten English teachers who are randomly selected from the study group formed the qualitative dimension of the research. Data was obtained by the questionnaire and the interview form.

According to results of the study, teachers think that examination system affects English teaching in a negative way, students do not repeat regularly what they learn in the class, curriculum is not effective, course books are not efficient, there is not enough service training, ministry's solutions are not influential and the classes are overcrowded. There is a meaningful difference between teachers' problems and their seniority and students' income level. However, teachers' problems do not differ according to their gender, school place and classroom size. Teachers feel themselves most efficient in terms of grammar, vocabulary, giving alternative examples when needed and teaching students from different ages and levels. Teachers' perception of efficacy level differs according to their seniority and students' income level. However, there is no statistically difference according to their gender, school place and classroom size.

Keywords: Foreign Language, Teaching English, Problems, Professional Efficacy, Teacher Competencies

İÇİNDEKİLER

ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi	9
2.2. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminin Yaygınlaşması	10
2.3. Türkiye’de İngilizce Öğretimindeki Sorunlar	11
2.3.1. Öğretim Programlarından Kaynaklı Sorunlar	12
2.3.2. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sürecinden Kaynaklı Sorunlar	13
2.3.4. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	15

2.3.5. Fiziksel Şartlar ve Materyal Sorunları	x 16
2.3.6 Yöntem ve Teknik Kaynaklı Sorunlar	17
2.3.7. Veli, Çevre ve Kültür Kaynaklı Sorunlar.....	19
2.4. Öğretmenlik Yeterlikleri	20
2.5. Yapılan Çalışmalar	25
2.5.1. İngilizce Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Araştırmalar	25
2.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarına İlişkin Yapılan Çalışmalar	31
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Evren ve Örneklem.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	40
BULGULAR	42
4.1. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	42
4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	48
4.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	48
4.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşmakta mıdır?	50
4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	51
4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	53
4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular	55
4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Cinsiyet Değişkenine	

	xi
Göre Farklılaşmakta mıdır?	57
4.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	58
4.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	60
4.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?	61
4.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?	63
4.2.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı	64
4.2.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı	64
4.2.8. Okul Yeri Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı	66
4.2.9. Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı	67
4.2.10. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı	71
4.3. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları algılama düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?.....	72
SONUÇ – TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuç ve Tartışma	73
5.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	73
5.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	78
5.1.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Yeterlilik Alanına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	80

5.1.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algılarına Ait Sonuçlar ve Tartışma	81
5.1.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Yeterlilik Algılarına Ait Sonuçlar ve Tartışma	82
5.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunları Algılama Düzeyleri ile Mesleki Yeterlilik Algılarına Ait Sonuçlar	83
5.2. Öneriler.....	83
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler	83
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler	84
Kaynakça	85
EKLER.....	102
EK 1. ANKET FORMU	102
EK 2. KAYSERİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGESİ.....	106
ÖZGEÇMİŞ.....	107

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	36
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları ..	36
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımları	37
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Gelir Duruma Göre Dağılımları	38
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımlar	38
Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları.....	42
Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma T-testi Sonuçları	48
Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	48
Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma ANOVA Testi Sonuçları.....	49
Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	49
Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	50
Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşma ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	52
Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma ANOVA Testi Sonuçları	52
Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	53

Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 17. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları	54
Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarına İlişkin Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları.....	55
Tablo 19. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları	57
Tablo 20. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	58
Tablo 21. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları.....	58
Tablo 22. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	59
Tablo 23. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Okul Yeri Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	60
Tablo 24. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları.....	60
Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrencilerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	61
Tablo 26. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 27. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrencilerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	62
Tablo 28. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	63
Tablo 29. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 30. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	64

Tablo 31. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	64
Tablo 32. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	65
Tablo 33. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Okul Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 34. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	68
Tablo 35. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	68
Tablo 36. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları .	69
Tablo 37. İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	70
Tablo 38. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	71
Tablo 39. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları algılama düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son çeyrek yüzyılda yaşanan siyasi gelişmeler ve bu gelişmelere paralel olarak ilerleyen teknolojik yenilikler doğrultusunda ortaya çıkan “küreselleşme” kavramı, ulus-devlet sınırları, kapalı ekonomi ve izole milletler kavramını büyük ölçüde ortadan kaldırmış ve içinde yaşadığımız dünya daha yekpare bir hal alarak ülkeler arasında her geçen gün artan bir etkileşim meydana gelmiştir. Bu etkileşimlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ise yabancı dil bilmeyi zorunlu hale getirmiştir. Erişkon Cangil (2004)’e göre bireylerin çok kültürlü ve çok dilli bir dünyada yaşayabilmek ve kişisel gelişimlerini desteklemek için yabancı dil bilmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil öğreniminin önem kazanmasındaki sebepler, ulaşım ve iletişim araçlarının hızının son derece artması ile farklı toplumların birbirine daha yakın hale gelmesi, bilimsel gelişmeleri yakından takip etmek ve bilime katkı sağlamak olarak sıralanabilir.

Ateş Özdemir (2006)’e göre teknoloji, bilim ve askerlik alanındaki üstünlükler dünya üzerinde yaygın konuşulan dillerin belirlenmesinde büyük bir öneme sahiptir. British Council ve TEPAV işbirliği ile hazırlanan rapora göre dünya üzerinde ana dil olarak en çok konuşulan dil Çince’dir ve bunu İspanyolca takip etmektedir. İngilizce ise ana dili İngilizce olmayan kişiler tarafından en yaygın kullanılan dildir (TEPAV, 2013). Bir dilin dünya üzerinde yaygın olması ile ekonomik, teknolojik ve kültürel güç arasında sıkı bir bağ vardır ve bugün İngilizce Çin, Rusya, Almanya, İspanya, Mısır ve Brezilya gibi yüzden fazla ülkede yabancı dil olarak öğretilmektedir (Crystal, 2012). Seidlhofer (2013) daha önce dünya üzerinde yaygın olan Latince, Fransızca, Arapça ya da diğer dillerin aksine sadece İngilizcenin ‘dünya dili’ olarak tanımlandığını belirterek bu

durumun ana dili İngilizce olan ülkelerin özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomik ve politik gücünden kaynaklandığını ifade etmiştir.

21. yüzyılın “lingua franca” ortak dili olarak tanımlanan İngilizce 17. yüzyıldan itibaren dünya dili olmaya başlamıştır. İngilizcenin küresel bir dil olarak gelişimi 19. Yüzyıl ve 20. yüzyılın ortaları arasında özellikle hava taşımacılığı ve uluslararası turizmin büyük bir gelişme yaşadığı 1950'lerden sonra hız kazanmıştır (Richards, 2001). Bugün İngilizcenin ana dili İngilizce olan insanların sayısından fazla olarak ana dili İngilizce olmayan insanlar tarafından konuşulmasının İngilizceyi küresel ortak dil haline getirmesi inkar edilemez. Dünyada İngilizce konuşan neredeyse her dört insandan yalnızca birinin ana dili İngilizcedir (Crystal, 2012). Dünya üzerinde gerçekleşen İngilizce iletişimin % 80'inin ana dili İngilizce olmayan insanlar arasında gerçekleştiği tahmin edilmektedir (Graddol, 2006). Bunların yanında, Schütz (2005) tahmini olarak tüm bilimsel yayınların % 85'inin, uluslararası yazılı iletişimin % 75'inin, dünya bilgisayarları içindeki tüm bilgilerin % 80'inin ve internet içeriklerinin % 90'ının İngilizce olmasının İngilizcenin bilim dünyasının resmi ve zorunlu dili statüsünü kazanmasını sağladığını ifade etmiştir (Schütz, 2005).

Yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliği ülkemizde de üzerinde hassasiyetle durulan konulardan biridir. Arıbaş ve Tok (2008)'a göre ülkemizde yabancı dil öğretiminde amaç ülkemiz yurttaşlarının yabancı ülkelerin yurttaşları ile iletişim kurabilmeleri için ortak bir dili etkili biçimde öğrenebilmelerini sağlamak ve böylece ülkemizin sosyal, ekonomik, politik, askeri ve bilimsel alanlarda hedeflediği yüksek seviyeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle eğitim alanında önemli bir adım atılmıştır ve bu kanun ile birlikte okullardaki Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmış bunların yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri konmuştur (Demirel, 1999). 1950'lerden sonra İngilizce Fransızcanın yerini alarak öğretilen birinci yabancı dil konumuna gelmiştir (Soner, 2007). Etkili İngilizce öğretimi için çeşitli çalışmalar yapılmış, eğitim sisteminde değişikliklere gidilmiştir. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle birlikte İngilizce dersleri ilkokul dördüncü sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Programda var olan eksikliklerin giderilmesi amacıyla 2006 yılında eğitim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Haznedar (2010)'a göre yeni müfredat

incelendiğinde geleneksel yaklaşımın terk edildiği, sadece dilbilgisi öğretmek yerine öğrenciyi merkeze alan ve günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanabilmeyi hedefleyen öğretim yöntem ve tekniklerinin mevcut olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde yapılan bir diğer önemli değişiklik ise 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle kesintisiz eğitimin 12 yıla çıkarılması ve yabancı dil derslerinin ilkökul ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmasıdır.

Ülkemizde yabancı dil eğitim sisteminde yapılan bunca değişikliğe, düzenlemeye ve yeniliğe rağmen hedeflenen başarının gerçekleştirildiğini söylemek pek mümkün değildir. Bu başarısızlığın tek bir nedeni yoktur. Öğretim sürecindeki çeşitli etkenler bu başarısızlıkta rol oynamaktadır. Coşkun Demirpolat (2015)'a göre öğretmenlerin yetiştirilmesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, materyal ve donanım eksikliği, materyallerin nitelik sorunu, yabancı dil öğretiminde ortak bir felsefe ve öğretim yönteminin belirlenmemesi, denetim eksikliği gibi unsurlar ülkemizde yabancı dil öğretimi sürecinde hedeflenen başarıya ulaşmasını etkileyen unsurlar olarak sıralanabilir. Aktaş (2005)'a göre başarıyı büyük ölçüde etkileyen faktörler öğrencilerin ilgisi ve motivasyonu, öğrenme ortamı, öğretmenlerin sahip olduğu donanım, ders işlerken kullandıkları yöntem ve teknikler, ders araç ve gereçleri olarak sıralanabilir. Bunların yanında, öğrencilerin sosyoekonomik statüsü, velilerinin ilgisi, ait olduğu çevre ve kültür de yabancı dilde başarıyı etkileyen faktörlerdir. Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil öğretiminde verim almanın öğrencilerin bireysel özellikleriyle alakalı olduğunu ve bu bireysel farklılıkların öğrencilerin yabancı dil öğrenme hususundaki inançları, güdülenme düzeyleri, öğrenme konusundaki beklenti ve tutumları ve duyuşsal durumları olarak sıralanabileceğini belirtmişlerdir. Senemoğlu (1987) öğrenci sayısının fazla olması, ders saatlerinin yeterli olmaması ve öğrencilerin çalışmalara katılma konusunda istekli olmamalarını yabancı dil öğretiminde yaşanan önemli sorunlar olarak görmektedir. Şevik (2008) ilkökullarda İngilizce derslerine sertifika almış öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin ve farklı alanlarda öğretmenlerin de girdiğini bu durumun yabancı dilde istenen başarıyı elde etmeyi engellediğini ifade etmektedir. Akbari (2015)'ye göre İngilizceyi yabancı dil öğrenen ülkelerde öğrencilerin dile yeterince maruz kalma fırsatlarının olmaması, çok az sayıda öğrenci ya da öğretmenin İngilizce konuşan ülkelere seyahat etme şansı olması, öğretmenlerin dört temel dil becerisine odaklanmak yerinde sadece sınav odaklı ders yapmaları ve ders kitaplarının

yetersiz olması İngilizce öğretiminde yaşanan başlıca sorunlardandır. Fareh (2010) İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları öğretmen yetiştirmede yapılan hatalar, öğrenen merkezli yerine öğretmen merkezli ders yapılması, öğrencilerin motivasyon eksikliği, ders kitapları ve materyallerin yetersizliği olarak sıralamıştır.

Eğitim öğretim sürecinde pozitif bir atmosfer oluşturacak, sınıfı yönetecek, öğrencilerin kazanımları edinmeleri için gereken ortamı oluşturacak olan en büyük sorumlu kuşkusuz öğretmenlerdir. Buldu (2014)'ya göre okulları geliştirmek amacıyla ülkemizde yıllardır program, zorunlu eğitim süresi, merkezi sınav sistemleri, teknolojik destek ve okul yönetimi gibi konularda yenilikler yapılmaktadır. Ancak, eğitim sisteminin geliştirilmesi için yapılan bu değişikliklerin ana uygulayıcısının öğretmen olduğu, başarılı ya da başarısız olmasının büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğu göz ardı edilmektedir. Öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinde öğretim programları, fiziksel şartlar, okul idaresi ve aile gibi etkenlerin rolü olsa da sorumluluk büyük oranda öğretmenlere aittir (Çaycı, 2011). Sullivan ve McDonough (2002) öğretmenlerin eğitimde olumlu şekilde gelişme sağlayacak olan başmimarlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitimde kalitede kilit role sahip olanlara öğretmenlerdir. Öğretimin kalitesi zayıfsa mükemmel program, materyal, altyapı ve yönetim eğitimin kalitesini arttıramaz (Passos, 2009). Benzer şekilde, Glatthorn, Jones ve Bullock (2006) yüksek nitelikli öğretmenlerin eğitimde kaliteyi arttırmayı sağlayacağını belirtmişlerdir. Helvacı (2011)'ya göre eğitim sistemi ve toplumun öğretmenlerden beklentisi bugünün ve yarının beklentilerine cevap verebilecek, çağın gerektirdiklerine uygun olan nitelikte insan gücü yetiştirebilecek ve eğitimin kalitesinin istenen seviyeye çıkarabilecek insanlar yetiştirmeleridir. Okullar ve sınıflar arasındaki farklılıklar belli ölçüde öğrencilerin geçmişi ile ilgili faktörlerle açıklanabilse de okul ortamı ve kültürü üzerinde en büyük etkiye sahip olanlar öğretmenler ve okul liderleridir (Çubukçu, 2010). Eğitim programları, öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim programları, araç-gereç ve bina gibi fiziki şartlar okullarda verilen eğitimin temel öğeleridir. Toplumun beklediği insan profiline uygun insanlar yetiştirme konusunda gereken rehberliği ve çalışmaları yapacak olan öğretmenler bu öğeler içinde en önemli olanıdır (Duman, 1996). Benzer şekilde Rise (2003) da öğrencinin başarısını etkileyen okulla ilgili en önemli etkenin öğretmen niteliği olduğunu ifade eder.

Highet (1957) öğretmenlik mesleği değer ve duygu içerdiği için sanatla eşdeğer tutulduğunu ve öğretmenliğin formülle icra edilemeyeceğini belirtmiştir. Göksugüzel (2000) öğretmenin yerinin başka bir mekanizma ile doldurulamayacağını ve teknolojik ilerlemelerle birlikte eğitim öğretim sürecinde öğretmene daima ihtiyaç duyulacağını ileri sürmüştür. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren öğretim programlarının yapılandırma eğitim yaklaşımına uygun olarak hazırlanamaya başlanması ile birlikte sınıfta öğretmenin rolü de değişmeye başlamıştır. Arslan ve Özpınar (2008) yeni programda öğretmenin rolünü etkinlik planlayıcısı olmanın yanı sıra soru sorduran, sorgulayan, dinleyen, düşündüren, yönlendiren, motive eden ve tartıştıran biçiminde özetler. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik şöyle tanımlanmaktadır: "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Yine aynı kanunda öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı belirtilmektedir (MEB, 2014).

Öğretmenlerin belli bir takım standartlara bağlı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterlikleri de bu standarda ulaşmayı sağlayacak yollardan biridir (Seferoğlu S. S., 2004). Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler yalnızca ülkemizde değil pek çok yabancı ülkede de üzerinde önemle durulan konulardan biridir, çünkü öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Sezgin (2002)'e göre öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ile eğitim sisteminin yetiştirdiği bireylerin nitelikleri arasında pozitif ve yüksek bir ilişki mevcuttur. Öğretmenlerin, genel ve özel meslek bilgisi ile alan bilgisi ve gereken tutum, değerler, bilgi, beceri ve anlayışı öğrencilerinde oluşturabilme yeterliğine sahip olması öğrencilerde istenen davranış ve anlayışın oluşması ve uygulanması konusunda büyük öneme sahiptir (Sönmez, 2001).

Karaçalı (2004)'ya göre eğitim öğretimin kalitesi ve etkililiği doğrudan öğretmen nitelikleriyle ilişkilidir. Demirel ve Kaya (2006) program çok iyi hazırlanmış bir program olsa bile eğer öğretmenler gerekli yeterliklere sahip değiller ise eğitim öğretimde istenen sonucun elde edilemeyeceğini ileri sürerler. Selvi (2010) eğitimin amacı içinde bulunduğu dönemin taleplerine göre çok hızlı değişebildiğini ve öğretmenlerin bu eğitim sisteminin etkili bir şekilde çalışmasını sağlamaktan sorumlu

oldukları için güçlü ve etkin yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ileri sürer. Rivkin, Hanushek ve Kain (2005) öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu, okulun öğrenci üzerindeki etkisinin neredeyse dörtte üçünün öğretmen kaynaklı olduğunu ileri sürerler.

Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik düzeyi öğrencilerin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmenin yeterlik düzeyi ne kadar yüksek ise öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı da o kadar yüksek olacaktır (Karacaoğlu, 2008). Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin belirlenebilmesi için 1999 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bakanlık bu konuda zaman zaman üniversiteler ile iş birliği yapmıştır (Çakır İlhan, 2004). Bakanlık tarafından hazırlanan en güncel “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017).

1.1.1. Problem Cümlesi

“İngilizce öğretmenleri İngilizce öğretiminde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır ve kendilerini mesleki açıdan ne kadar yeterli hissetmektedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu soruyla ilgili olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Kıdemlerine
 - c) Çalıştıkları okulun bulunduğu yere
 - d) Öğrencilerin ortalama gelir durumuna
 - e) Sınıfların ortalama mevcutlarına göre değişmekte midir?
3. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ne düzeydedir?
4. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Kıdemlerine
 - c) Çalıştıkları okulun bulunduğu yere
 - d) Öğrencilerin ortalama gelir durumuna

- e) Sınıfların ortalama mevcutlarına göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde algıladıkları sorun düzeyi ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Durmuşçelebi (2006) Türkiye’de iki asır boyunca yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verildiğini, farklı yabancı dil öğretim yollarının izlendiğini ancak bunlara rağmen yükseköğretimin sonuna kadar yabancı dil öğretiminden geçen öğrencilerin hedeflenen düzeyde yabancı dil bilmediğini ifade etmiştir. 2015 İngilizce Yeterlilik Endeksi’nde Türkiye 72 ülke arasından 51. olmuştur. Meksika, Endonezya ve Şili gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Listede 72. sırada ise Irak yer almaktadır (Education First, 2015).

Yabancı dil öğretimi 2012-2013 eğitim öğretim yılında yürürlüğe konan değişlikle ilkokul 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Böylece, öğrenciler zorunlu eğitim hayatları boyunca 11 yıl İngilizce öğretimine tabi tutulmuş olmaktadır. Yabancı dil öğretim sürecini iyileştirmek adına öğretim programlarında değişikliklere gidilmiş, oluşan öğretmen açığını karşılamak için çeşitli yollara başvurulmuş, okullardaki fiziksel şartlar ve teknik altyapı iyileştirilmeye çalışılmıştır. Bu uzun sürece ve verilen emeğe rağmen beklenen verimin elde edilememesi bu alanda çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

İngilizce’nin dünya çapında hızla yayılmasından dolayı son on yılda ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin sayısında da hızlı bir artış olmuştur. Farklı alanlarda öğretmen yeterliliğine ilişkin araştırmalar fazla sayıda yapıldığı halde ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin yeterlilik algılarına ilişkin yapılan araştırma sayısı oldukça azdır (Eslami & Fatahi, 2008).

Yapılan bu çalışmanın, İngilizce öğretimi sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesine ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu sorunlar ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algı düzeyinin belirlenmesi ve bunun sorunlarla olan ilişkisinin tespiti bakımından önemlidir. Böylelikle program geliştiricilere ve eğitim yöneticilerine

İngilizce öğretiminin daha etkili ve verimli olması konusunda yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

1.3. Varsayımlar

Görüşlerine başvuru alan öğretmenler sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir ve görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizli tutulması cevapların güvenilirlik düzeyini arttırmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma Kayseri ili sınırları içinde 2016-2017 eğitim – öğretim yılında görev yapmakta olup ankete yanıt veren ve görüşme yapılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yeterlik: Bir mesleği etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmek için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi, alanyazın taraması sonuçları ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte dünya üzerindeki sınırlar kaybolmaya ve ülkeler arasındaki ilişkiler artmaya başlamıştır. Özellikle, ikinci milenyum ile teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanına yön vermeye başlamış ve uluslararası etkileşimi daha da arttırmıştır. İnternetin dünyanın her bölgesinde erişilebilir hale gelmesi ile insanlar arasında bir ortak paylaşım duygusu oluşturulmuş ve sosyal farkındalıktan protestoya, mizahtan sanatsal etkinliklere kadar birçok konuda paylaşımlar yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Bilim ve teknolojiye bu ilerlemeleri yakından takip edebilmek, bu ilerlemelere ayak uydurabilmek ve yabancı uluslarla iletişim kurabilmek için yabancı dil bilmeye ihtiyaç duymaktayız. Odabaşı (1997)'na göre gelişen teknoloji ile mesafeler kısalmış, iletişim ortamları yabancı dil öğrenimine olan ilginin de artmasına neden olmuştur. Rahat bir şekilde yurt dışı seyahatleri yapabilmek, kişisel gelişimi sağlamak, yurt dışında eğitim alabilmek ve ülkemizde akademik kariyer yapabilmek için de yabancı dil bilmek gereklidir. Oruç (2016) yabancı dilin yabancı ülke insanları ile iletişim kurmak, o ülkelerde eğitim yapmak, gezmek seyahat etmek, ekonomik, teknolojik, ticari ve bilimsel alışverişlerde bulunmak için öğrenildiğini ileri sürer. Ateş Özdemir (2006)'e göre insanların hayatın birçok alanında çeşitli ilişkiler kurup yürütebilmeleri için uluslararası ortamda konuşulan dilleri de öğrenmeleri gereklidir.

Küreselleşen dünyada uluslararası, ticari ve kültürel ilişkileri yürütebilmek yabancı dil bilen bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Coşkun Demirpolat (2015) yabancı dil bilmenin beşeri sermayenin geliştirilmesinde önemli bir yeri olduğunu ve bundan dolayı

dünyanın pek çok ülkesinde yabancı dil öğretiminin eğitim müfredatlarında önemli bir yere sahip olduğunu söyler. Ülkemizde de yabancı dil öğretimi üzerinde hassasiyetle durulan bir konudur. Arıbaş ve Tok (2008) yabancı dil öğretiminin ülkemizin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ilerlemeyi göstermesini kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Erişkon Cangil ise bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir “Yabancı dil bilmek bir yandan çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşamanın ön koşulu, diğer yandan ise kişisel gelişimi destekleyen bir zorunluluk haline gelmiştir” (Erişkon Cangil, 2004, s. 274).

2.2. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminin Yaygınlaşması

Ateş Özdemir (2006)’e göre teknoloji, bilim ve askerlik alanında üstünlük uluslararası ortamda konuşulan dillerin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Serengil (2007) ülkemizde yabancı dil öğretiminin İngilizce üzerine daha çok yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bunun nedeni olarak ise İngilizcenin son zamanlarda yaşanan teknolojik ve ekonomik gelişmelerden dolayı bir ‘dünya dili’ haline gelmesini ileri sürer (Serengil, 2007).

3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe konan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu ile birlikte medreseler kapatılıp yerine bugünkü okulların açılmış ve medreselerde öğretilmekte olan Farsça ve Arapça kaldırılarak yerine İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimi verilmeye başlanmıştır (Demirel, 1999). Coşkun Demirpolat (2015)’a göre ülkemizde İngilizce öğretiminin önem kazanması NATO’ya üye olunması ve Avrupa Birliği’ne üye olmak için görüşmelerin başlamasıyla birlikte gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda 1955 yılında Maarif Okulları açılmıştır. İngilizce bilen bireyler yetiştirmek amacıyla açılan bu okullar daha sonra Anadolu Liseleri adını almıştır (Coşkun Demirpolat, 2015).

Daha sonra ortaokullarda yabancı dil öğretimini geliştirmek ve modernize etmek amacıyla Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1972 yılında kurulmuştur. Uygun müfredatı hazırlamak, gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve uygulanacak öğretim metotlarının belirlemekten bu merkez sorumluydu (Keskil, 1999). Bunun ardından 14 Ekim 1983 tarihinde Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu yürürlüğe konmuştur. “Bu kanunun amacı, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan

okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemektir” (MEB, 2002).

Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime 1997-1998 eğitim öğretim yılında geçilmiştir. Bu yenilikle birlikte İngilizce öğretimi ilkokul 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. İngilizce öğretimi ile ilgili son yapılan değişiklik 2012 yılında gerçekleşmiştir. Eğitimde 4+4+4 sisteminin uygulanmaya başlanmasıyla İngilizce dersinin ilkokul ikinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu değişiklikte amaç öğrencilerin daha erken bir yaşta yabancı dille tanışmalarını sağlamaktır (Coşkun Demirpolat, 2015).

2.3. Türkiye’de İngilizce Öğretimindeki Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde verimi ve etkililiği artırmak için ülkemizde yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim sisteminde değişiklikler yapılması, yabancı dil öğretiminin ilkokuldan başlatılması ve ders saatleri ile ilgili değişiklikler yapılması bunlardan bazılarıdır. Ancak, verilen emeğe ve yapılan çalışmalara rağmen beklenen sonucun alınabildiğini söylemek zordur. Bu başarısızlığın nedenini tek bir sebebe bağlamak mümkün değildir. Eğitim-öğretim ortamını etkileyen çeşitli sebeplerden bahsedilebilir.

Haznedar (2010) ülkemizde yabancı dilin verimli bir şekilde öğretilmesini engelleyen kalabalık sınıflar, okulların fiziki altyapısının yetersiz oluşu ve nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların yanında temel sebeplerin dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve uygulanan politikalar olduğunu belirtmiştir. Soner (2007) yabancı dil öğretiminin başarısızlık nedenlerini öğretmen sayısının yetersizliği, öğretmenlerin yeterli yabancı dil ve yöntem bilgisine sahip olmaması, sınıf mevcutlarının yüksek olması, araç gereç eksikliği, öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamış olmaları ve okul dışında yabancı dili pratik yapma imkanlarının olmaması şeklinde sıralamıştır. Bunların yanında, Özoğlu (2010) eğitimin verimliliğini eğitim öğretim ortamının sahip olduğu fiziksel olanaklar, teknolojik olanaklar, okul yönetimi ve okul aile birliğinin bulunması ve etkin olarak görev yapması gibi maddelerin doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

Işık (2008) yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin, yöntemle ilgili hataların ve dil planlamasındaki eksikliklerin yabancı dil öğretimindeki temel hatalar olduğunu düşünmektedir. Öğrencinin pasif kalması öğretmenin aktif olması, teknolojik araçların çok az kullanılması, dil becerilerini geliştirmek yerine dilbilgisi ağırlıklı ders yapılması, yöntem ve yaklaşımların özümsememesi ve sınav sisteminin yabancı dil öğretimini ikinci plana itmesi yabancı dil öğretim sürecinde istenen noktaya ulaşamamasının nedenlerinden birkaçıdır (Kuşçu, 2017).

Bu çalışmada ülkemizde İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar öğretim programları, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, öğrenci, fiziksel şartlar ve materyal, yöntem ve teknik, veli, çevre ve kültür kaynaklı sorunlar başlıkları altında sunulacaktır.

2.3.1. Öğretim Programlarından Kaynaklı Sorunlar

İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların nedenlerinden biri olarak öğretim programları gösterilebilir. Öğretim programları öğretmene rehberlik etmektedir ve burada oluşan aksaklıklar öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretmen merkezli dersler yapılması ve ürüne yönelik değerlendirmeler yapılması okullarda İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini engelleyen faktörlerdendir.

Büyükduman (2005) İngilizce öğretim programının akademisyenler, kuramcılar, eğitim programcıları ve birkaç ders öğretmeninden oluşan bir grup tarafından hazırlandığını ancak bu sadece birkaç öğretmenin sürece dahil edilmesinin yeterli olmadığını ileri sürer. Eğitimsel gerçeklik programı hazırlayanların öğretim sürecinde olması gerekenleri söylemelerinin değil sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarıdır. Öğretim süreci planlanırken uygulamada etkinlik ve kolaylık sağlanması adına gerçek durum ve şartlar göz önünde bulundurulmalıdır. Güneş (2009)'in siyasi bir yaklaşım olan iyileştirme çabalarının gerekli alt yapı ve ortam sağlanmadan yapılmaya çalışılması ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmamasının beklenen verimin alınmamasına sebep olduğunu ifade etmesi de bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Yabancı dil öğretim programlarına bakıldığında ortaokul ve lise İngilizce derslerinde konuların büyük oranda tekrar edildiği göze çarpmaktadır. Çetintaş (2010), derslerin süreklilik ilkesine uygun olarak devam etmediğini ve başlangıç seviyesinden yeniden

başladığını bu durumun da Avrupa standartlarına ulaşmak için yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılması çalışmalarının ve yapılan reform çalışmalarının da boşa çıkmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

2.3.2. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sürecinden Kaynaklı Sorunlar

Özoğlu (2010)'na göre öğretmenin aktif rolü onu yabancı dil öğretimini etkileyen diğer maddelerin ötesinde değerli kılmaktadır ve bundan dolayı eğitim sistemi içinde başarılı olacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sisteme dahil edilmesi eğitim sisteminde başarıyı yakalamak adına önemli bir sorumluluktur.

Yabancı dil öğretiminde öğretmenin niteliğini etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Öncelikli olarak öğretmen ihtiyacını karşılamak için sertifika programlarının açılması ya da alan dışından öğretmen ataması yapılması öğretmen etkililiğini etkileyen sebeplerdendir. Öğretmenlik eğitimi almamış, yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine yeterince hakim olmayan, pedagojik anlamda gerekli donanıma sahip olmayan bir öğretmen kitlesi yabancı dil öğretiminde istenen başarıya ulaşılmasını ciddi bir şekilde etkilemektedir.

Alan dışından öğretmen sağlanması konusunda ilk olarak Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'ndan söz edilebilir. Durmuşçelebi (2015) bu programa herhangi bir fakülte ya da bölümde halen öğrenci olan ya da mezun olmuş adayların katılabileceğini ve bu programı başarı ile tamamlayanların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 'Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esasları' sağladıkları takdirde öğretmenlik için başvuruda bulunabileceklerini belirtmiştir.

Sertifikalı öğretmenlerin yanı sıra yapılan bir diğer uygulama ise sertifika şartı aranmaksızın üniversitelerin İngilizce öğretim yapan bölümlerinden mezun olan kişilerin öğretmen olarak atanması uygulamasıdır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 01.06.2000 tarih ve 340 sayılı kararının 7. maddesine göre "İngilizce öğretmeni açığının, ek çizelgede yer alan yükseköğretim programlarından mezun olanlar ile İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı'nı bitirenlerden karşılanamadığı durumlarda,

ek çizelgede yer alan ve yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim programlarından mezun olanlar da İngilizce öğretmeni olarak atanabilirler” (MEB, 2000). Bu çerçevede, üniversitelerin mühendislikler, ekonomi, istatistik gibi İngilizce öğretim yapan çeşitli programlarından mezun kişiler sertifikaya sahip olma şartına bakılmaksızın ve hiçbir mesleki eğitim almadan İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaya başlamışlardır. 31.03.2003 tarihinde 340 no’lu Talim ve Terbiye Kurulu Kararı’nda değişiklik yapılmış ve yapılan bu değişiklikle bu uygulama sona ermiştir (Seferoğlu G. , 2004).

Bahsedilen uygulamalara ek olarak ücretli öğretmen uygulaması mevcuttur. Bu uygulama ile farklı bölümlerden lisans mezunu kişiler yine hiçbir mesleki eğitim almadan İngilizce öğretmeni olarak devlet okullarında çalışabilmektedir. Erdem (2016) bu uygulama ile alan bilgisi ve öğretmenlik deneyimi aranmadan pek çok kişinin devlet okullarında İngilizce öğretmeni olarak çalışabildiğini ve bu uygulamanın İngilizce öğretimini İngiliz Dili Edebiyatı ya da Dilbilim gibi bölümlerden mezun olan öğretmenlerin uygulamalarından çok daha kötü etkilediğini ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının üniversitelerde aldıkları öğretmenlik eğitimleri arasında da farklılıklar mevcuttur. Coşkun Demirpolat (2015) öğretmenlerin birbirinden farklı eğitim felsefeleri ve yeterlilikleriyle mezun olduklarını ve yabancı dilde ortak bir felsefe benimsenemediğini belirtmiştir. Öğretmen yetiştirmede diğer bir sorun ise yabancı dil öğretmeni yetiştiren üniversitelerdeki akademik programların içeriklerinin alan çalışmasına dayanmayıp, uzman görüşüne ve masabaşı çalışmaya dayanmasıdır (Işık, 2008). Haznedar (2010)’a göre öğretmenler sınıftaki tüm düzenden sorumlu oldukları, alınan kararlardan direkt olarak etkilendikleri halde yabancı dil eğitiminde alınan karar sürecine doğrudan dahil edilmemektedir. Planlamalar yapılırken gerçek şartlar göz ardı edilmektedir. Ayrıca, öğretmenler okullarda göreve başlamadan önce gerçek bir sınıf ortamında tam anlamıyla tecrübe edinmemektedirler. Sadece üniversite eğitimleri sırasında aldıkları staj dersinin bir gereği olarak belli bir süre bir devlet okulunda derslere gözlemci olarak katılma ve birkaç kez ders anlatma tecrübesi edinmektedirler. Birçok öğretmen mesleğe başladığı ilk yıl sınıf yönetimi, ders anlatımı ve ölçme değerlendirme gibi konularda bocalamaktadır. Bundan dolayı Eratalay ve Kartal (2006) yabancı dil öğretim sürecinde yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda birlik sağlamak ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerini gidermek için

öğretmenlerin daha yaygın ve sürekli bir şekilde hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmının İngilizceyi konuşulduğu doğal ortamda pratik yapma şansı bulamaması önemli bir noktadır. Coşkun Demirpolat (2015) İngilizce öğretmeni adaylarının kendilerinin de İngilizceyi gerçek bir ortamda kullanabilme fırsatı olmadan mezun olduklarını ve bazı üniversitelerde öğrenim gören adayların ana dili İngilizce olan akademisyenlerden ders alma şansına sahip olsalar da çoğu üniversitede öğretmen adayları böyle bir fırsatı bulunmadığını belirtir.

İngilizce öğretim sürecinde öğretmenin önemi yadsınamaz. Öğretmen süreçte öğrencilere yol gösteren, rehberlik eden konumundadır. Gömleksiz (1993) yabancı dil öğretmenin temel görevini yabancı dil öğrenimini olabildiği kadar kolaylaştırmak, öğrencilerde olumsuz bir tutum meydana getirmeden onları amaçlarına en hızlı şekilde ulaştırmak için gerekli desteği vermek ve iyi bir iletişim kurarak öğrencilerin istek ve ilgilerini canlandırmak ve onların ihtiyaçlarını gidermek olarak tanımlar. Demirel (1990) de hedef dilin kültür ve uygarlığı hakkında bilgi sahibi olmayı ve o dildeki eserlere değer vermeyi yabancı dil öğretmenin yeterlilikleri arasında sayar.

2.3.4. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması hiç kuşkusuz öğrenci başarısına da bağlıdır. Öğrencilerin süreci verimli bir şekilde geçirmelerini, başarılı olmalarını ve gereken kazanımları edinebilmelerini etkileyen bazı faktörlerden söz edilebilir. Öncelikli olarak her öğrenci farklı yaşantılara, farklı öğrenme stillerine sahip birer bireydir. Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmasının öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklarla yakından ilgili olduğunu ileri sürerler ve bu bireysel farklılıkları öğrencilerin güdülenme düzeyleri, dil öğrenmeyle ilgili inançları, tutumları, beklentileri ve duyuşsal durumları olarak sıralarlar.

Öğrencilerin yaşı, ilgileri, yetenekleri, İngilizce yeterlilik seviyeleri, ana dilleri, akademik seviyeleri, öğrenmeye karşı tutumları, motivasyonları, kişilikleri, öğrenme stilleri onların yabancı dil öğrenmelerini etkileyen unsurlardır (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013). Ekmekçi (1983)'ye göre her öğrencinin sahip olduğu eğitim ve kültür düzeyi, anlama ve dil öğrenme yeteneği, öğretmenine ve öğrendiği dile ve o dili konuşan topluma karşı tutumu, ana dili, yaşı karakteri ve öğrenme yöntemi farklıdır.

Ayrıca her öğrenci farklı düzeyde anlama, konuşma, okuma ve yazma yeteneğine sahiptir ve buna bağlı olarak her öğrencinin dil öğrenim süresi de değişir (Ekmekçi, 1983).

Gömlüksiz (1993)'e göre öğrenci motivasyonu başarılı bir öğrenme sürecinde önemli rol oynar. Öğrencilerin yabancı dil öğrenebilmeleri için o dile ilgi göstermesi, öğrenmek istemesi ve güdülenmesi önemlidir ve aynı zamanda öğrenciler dil öğrenmeleri için gereken çabayı ve zamanı severek ve isteyerek bu işe harcamalıdır. Ayrıca, öğrencinin dili öğrenmede belli bir amacı varsa ya da yabancı dil bilmenin maddi veya manevi bir şekilde yararı olacaksa öğrenci yabancı dili öğrenmeye daha istekli olur (Ekmekçi, 1983). Benzer şekilde Yolcu (2002) da öğrencilerin dil öğrenmenin önemi, bireye sağlayacağı maddi, manevi ve sosyokültürel yararları hakkında aydınlatılmaları, öğrencilerin cesaretlendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

2.3.5. Fiziksel Şartlar ve Materyal Sorunları

Yabancı dil öğretiminde okulun sahip olduğu fiziksel olanaklar da öğretimin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle derslik yetersizliğinden dolayı sınıf mevcutlarının yüksek olması verimli bir öğretimin oluşmasını engellemektedir. Dil öğrenme sürecinde, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi adına her öğrencinin derse katılabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve öğrendiklerini pratik edebilmesi gerekir. Kalabalık sınıflar maalesef bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir.

Barın (2004) dil öğretiminde sınıf düzeninin önemini vurgularken sınıflardaki ideal öğrenci sayısının 8-14 olduğunu belirtmiştir. Ateş Özdemir (2006) artan sınıf mevcutlarının öğretimin niteliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Şahin (2009) sınıf mevcudunun kalabalık olmasının her bir öğrencinin derse katılımını engelleyici bir etmen olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2008)'a göre verilen ödevleri kontrol etme sırasında ortaya çıkacak problemler de öğretmenleri kaygılandırmaktadır.

Okullardaki teknolojik alt yapının yetersiz olması yabancı dil öğretimini etkileyen diğer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde halen çoğu okulda internet

bağlantısı, akıllı tahta eksikliği mevcuttur ve bu durum öğretmenlerin derslerini işlerken ihtiyaç duydukları materyalleri kullanmalarını engellemektedir. Bu durumda öğrenciye sağlanması gereken görsel ve işitsel kaynaklar eksik kalmaktadır. Günday (2007)'a göre yabancı dilin ders kitaplarına bağlı kalarak ve geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılması ve okulların fiziki yetersizliklerinden dolayı televizyon, video ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araç-gereçlerinin az kullanılması ile çağın gereksinimlerine cevap verebilecek yabancı dile hakim insanlar yetiştirmek güçtür. Teknolojik gelişmeler dil öğretimini büyük ölçüde etkilemiştir. Bu gelişmeler sonucunda, akıllı telefonlara yüklenebilen uygulamalar ve bilgisayar yazılımları yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde araç – gereçlerden faydalanmak gerekir. Araç – gereçler öğretmenin ve öğrencinin işini kolaylaştırır aynı zamanda öğretimin verimli olmasını sağlar. Farklı becerilere hitap eden araç ve gereçlerin kullanılması yabancı dil öğretiminin daha etkili ve daha kalıcı olmasını sağlar (Kuşçu, 2017).

2.3.6 Yöntem ve Teknik Kaynaklı Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve doğru uygulanması büyük önem taşır. Bu yöntem ve teknikler öğrenmeyi kolaylaştırır ve daha verimli bir öğretme öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlar. Memiş ve Erdem (2013)'e göre yabancı dil öğretim yöntemlerinin amacı bir öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen haline getirmektir ve öğrenciyi amacına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak öğretim unsurlarıdır. Yabancı dil öğretimi tek bir yöntemle değil ancak çok yönlü faaliyetlerle amacına ulaşabilir ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili temel sorunlardan biri yöntem yanlışlıklarıdır (Arslan & Akbarov, 2010).

Ülkemizde geçmişte yaygın olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine göz attığımızda dilbilgisi-çeviri yöntemi karşımıza çıkmaktadır. 1941 yılına kadar ve bu tarihten sonra da uzun bir süre, ülkemizde yabancı dil öğretimi daha çok okuduğunu anlama ve çeviri üzerine yoğunlaşmış ve dilbilgisi-çeviri yöntemi okullarda uzun süre kullanılan bir yöntem olmuştur (Güneş B. , 2009). 1940-1960 yılları arasında neredeyse tek yabancı dil öğretim yöntemi olarak görülen duyumcu-dil yöntemi (audio-lingual) özellikle öğretimin ilk basamaklarındaki küçük çocuklara dilbilgisinin

kazandırılmasında etkili olmuştur ancak dil kullanım becerisi kazandırma anlamında yetersiz kalmıştır (Kocaman, 1983).

Paker (2012), öğrencilerinin 10 yıllık süreç içerisinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde tutmuş olduğu gözlem raporlarını incelediğinde, öğretmenlerin %95'inin derslerinde öncelikli olarak dilbilgisi öğretmeye çalıştığı, dili bir iletişim aracı olarak görmedikleri, kullanmadıkları aynı zamanda öğrencilerine de kullandırmadıkları bilgisine ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları sınavlarda iletişim adına bir bölüm bulunmamaktadır. Bazı sınavlarda okuma bölümü bulunmakla birlikte dinleme ve yazma bölümlerine hiç yer verilmemektedir. Konuşma sınavının ise hiç uygulanmadığını tespit etmiştir.

Haznedar (2010) 2006 yılında yeni bir öğretim programı uygulamaya konmasıyla birlikte ağırlıkta olan geleneksel yaklaşımların terk edildiğini, dilbilgisi kurallarının analizinden çok dili günlük hayatta işlevsel olarak kullanabilmeye olanak sağlayan öğretim tekniklerine yer verildiğini ifade etmiştir. Ancak ülkemizde özellikle liseye geçiş sınavlarında yabancı dil bilgisinin test sorularıyla ölçülmesi öğretmenlerin test odaklı ders yapmalarına, dil becerilerini göz ardı etmek zorunda kalmalarına sebep olmaktadır. Kuşçu (2017) yabancı dil öğretim sürecinde öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olmasını, anlatım yönteminin ağırlıkta olmasını ve sınav sisteminden dolayı yabancı dil öğretiminin ikinci planda kalması ülkemizde yabancı dil öğretiminde amaçlanan noktaya ulaşamamasının nedenlerinden olarak değerlendirir. Benzer şekilde Coşkun Demirpolat (2015)'a göre sınavlarda yabancı dilin sadece test sorularıyla ölçülmesi öğretmenlerin de bu doğrultuda öğrencilerin kelime ezberlemelerini, dilbilgisi kurallarını öğrenmelerini kısacası test tekniğini öğrenmelerini sağlamaya çalışmalarına yol açmaktadır. Bu durum, öğrencilerin test çözme, boşluk doldurma gibi etkinliklerde başarılı olabilseler dahi konuşma, dinleme ve yazma gibi temel dil becerileri kısmında eksik kalmalarına yol açmaktadır.

Ülkemizin sahip olduğu geniş coğrafya ve burada bulunan okulların imkanları ve özellikleri düşünüldüğünde mevcut yöntem ve tekniklerin doğrudan alınıp kullanılması bazı durumlarda mümkün olmayabilir. Can ve Can (2014)'a göre yabancı dil öğretiminde yöntemlerin hiçbiri başarı için tek başına yeterli bir yöntem olarak

düşünülmemelidir. Benzer şekilde Ekmekçi (1983) de yabancı dil öğretirken farklı dönemlerde farklı yöntemlerin kullanılmasının daha etkili olabileceğini vurgulamıştır.

2.3.7. Veli, Çevre ve Kültür Kaynaklı Sorunlar

Eğitim öğretimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek öğrenci, öğretmen ve veli işbirliği ile mümkündür. Aksi takdirde verimli ve başarılı bir öğrenmeden söz etmek mümkün olmaz. Veliler de eğitim öğretim sürecine dahil olmalıdır. Öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olmalı öğrencilerin ihtiyaç ve eksikliklerini giderme doğrultusunda hareket etmelidirler. Öğrencilere dil öğretiminin kavratılmasında, dil öğrenmeye karşı ilgilerinin oluşmasında ve motive olmalarında öğrencinin yetiştiği kültürün ve veli desteğinin yadsınamayacak bir yeri vardır. Şahin (2009)'e göre öğrenci için yüz yüze ve içten ilişkilerin en yoğun yaşandığı aile öğrencinin yabancı dil öğrenmesi için teşvik edildiği ve hazırlandığı bir ortam olmalıdır. Aküzel (2006)'e göre veliler çocuklarını yabancı dil öğrenme ve farklı kültürlerle ilgili olmaları konusunda desteklemelidir. Ayrıca, öğretmenlerin velilerle bir yıl boyunca yapacağı bir iki saatlik görüşme öğretmeni yabancı dil öğretim sürecinde velilerde oluşabilecek herhangi bir yanlış anlama yada onlardan kaynaklı hatalarla karşılaşmaktan alıkoyacaktır (Akuzel, 2006). Anne babalar çocuklarına yabancı dil öğrenmenin yararlarından bahsederse ve çocukları o dili öğrenmeye teşvik ederse onları doğrudan etkileyebilir, çünkü evde yapılan sohbetlerde öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu toplumlara övmek veya yermek çocuk üzerinde dolaylı olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde etkili olabilir (Ekmekçi, 1983).

İnsanlara İngilizce bilip bilmedikleri sorulduğunda “Anlıyorum ama konuşamıyorum” cevabı sıklıkla duyduğumuz bir cevaptır. Öğrencilerin İngilizceyi okulda öğrendikten sonra pratik yapma imkanları çok azdır. Turistik bölgelerde yaşayan öğrencilerin ancak bu fırsata sahip olduğu söylenebilir. Bu da açıkçası öğrencilerin sahip olduğu motivasyona bağlıdır. Öğrencilerin İngilizce pratik yapmak için gidip kendi girişimleriyle böyle bir şans elde etmesi gerekir. Bunun yanında, ülkemizde yaşayan insanların çoğunluğunun sahip olduğu maddi olanaklar göz önüne alındığında öğrencilerin ana dili İngilizce olan ülkelere seyahat edip dili kendi ortamında öğrenebilme ya da pratik edebilme şansına sahip olmalarının yüksek olmadığı açıktır.

2.4. Öğretmenlik Yeterlikleri

Ülkeler daha yüksek sosyal ve ekonomik beklentileri karşılayabilmek için okullarını geliştirmeye çalışmaktadır. Okul gelişiminin en önemli ve değerli kaynağı olan öğretmenler gelişim çalışmalarının merkezindedir. Okulların etkinliğini geliştirme çalışmaları büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliğine ve öğretimlerinin kalitesine bağlıdır (OECD, 2005). Eğitim öğretim sürecinde kilit öneme sahip olan öğretmenler eğittikleri öğrenciler aracılığı ile geleceği inşa ederler. Öğrencilerinin ihtiyaçlarını, sorunlarını ve onların nasıl en iyi şekilde öğrenebildiklerini en yakından bilenlerdir. Dolayısıyla nitelikli ve kaliteli bir öğretmen kitlesi nitelikli ve kaliteli bir neslin yetişmesine yardımcı olacağı gibi daha sağlıklı, refah ve aydın toplumların oluşmasına temel hazırlar.

Darling-Hammond (2000) öğretmen etkisinin gittikçe artan bir öneme sahip olduğunu ve genellikle telafi edilebilen nitelikte olmadığını ifade etmiştir. Güçlü (2002)'ye göre öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme faaliyetlerinin bir yöneticisi olarak yeterliği, özgeçmiş, öğrencileriyle ve diğer insanlarla iletişimi sınıftaki başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Demirtaşlı ve Kilmen (2009)'e göre eğitim öğretim ortamında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin niteliği büyük oranda öğretmenin sahip olduğu yeterliklere bağlıdır. Okulda ve sınıfta ne kadar modern araç, gereç ve altyapı olursa olsun öğretmenin sahip olduğu mesleki donanım çok önemlidir.

Öğretmenlik mesleği günümüzde yaşanan hızlı değişikliklerden en çok etkilenen mesleklerden biridir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri ve mesleki gelişimleri yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilmeleri için üzerinde önemle durulması gereken konulardır (Buldu, 2014). Öğretmenler farklı öğrenme öğretme yöntemleriyle ciddi şekilde iç içe oldukları ve eğitsel prensiplerin ve teorilerin uygulayıcısı oldukları için onların algılarını ve inançlarını anlamak önemlidir (Jia, Eslami, & Burlbaw, 2006).

Bandura ve Adams (1977) insanların yeterlilik algılarının onların davranışlarını, ne kadar çaba harcadıklarını ve zorluklar karşısında ne kadar ısrarcı olduklarını etkilediğini ileri sürer. Yeterlilik algısı yüksek olan insanlar daha fazla çaba harcarlar. Deakin Crick (2008) mesleki yeterliği bir kişinin mesleğini başarılı bir şekilde yapabilmesi için gereken bilgi, beceri, tutum, tavır, nitelik ve değerlerin neler olduğunu ifade eden minimal normlar olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Porter ve Brophy (1987) etkili

öğretmenlerin öğrenim çıktısından sadece öğrenciyi sorumlu tutmadıklarını, kendilerini de bu durumdan sorumlu hissettiklerini ve problemleri durumlarda okul yönetimi ve rehberlik servisiyle işbirliği yaptıklarını ifade etmiştir.

Şahin (2006) etkili öğretmenleri alanlarıyla ilgili bilgileri hızlı bir şekilde edinip öğretim ortamında uygulayabilen öğretmenler olarak tanımlar. Kızıltepe (2002) de iyi öğretmenin sınıfta öğrenilemeyen konular olduğunda hatayı kendinde aradığını ancak iyi olmayan öğretmenlerin ise hatayı ve sorumluluğu her zaman öğrencide aradığını belirtmiştir. Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirirler. Bunun bir sonucu olarak daha etkili ve verimli olabilmek için kendilerini geliştirme yolunda arayışlar içinde olurlar ve bunun için daha çok çaba gösterirler (Seferoğlu S. S., 2004).

Öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlik ve niteliklerin belirlenmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Buldu (2014)'ya göre okullardaki eğitim kalitesinin yükselmesini sağlayacak öğretmenlerin son zamanlarda daha da karmaşık bir hal alan programı uygulayabilecek kapasiteye sahip, alanına hakim, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturabilen, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine vakıf, eğitim programının her aşamasında çağdaş yaklaşımları kullanabilen, eğitim ortamında muhatapları ile pozitif ilişki kurabilen, donanımlı, kültürlü ve kendini yenileyebilen kişiler olmaları gereklidir.

Şahin (2011) öğretmen etkililiğini eğitimsel hedefleri gerçekleştirebilmek için öğretmenin uygun yöntem ve araç gereçleri kullanabilmesi olarak tanımlar. Woolfolk (1998)'a göre alanlarına hakim olan öğretmenler öğrencilerinin derse aktif olarak katılmasını sağlar. Bu öğretmenler öğrencilerinin ders sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları bilirler ve öğrencilerden gelecek sorular için hazır ve net cevaplar verirler. Öğretmenlik için önemli olan öğretmenin edindiği alan bilgisi ve genel kültürü öğrencilere aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine vakıf olmasıdır (Büyükkaragöz & Kesici, 1988).

Yetim ve Göktaş (2004) öğretmenlerin başarılı olmasında kişisel ve mesleki niteliklerinin önemini büyük olduğunu ve yaratıcı olma, paylaşma ve işbirliğine açık olma özelliklerinin çağdaş bir öğretmende bulunması gerekli olan nitelikler olduğunu belirtmişlerdir. Shulman (1987) başarılı bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri

olarak program bilgisi, alan bilgisi, alana özel pedagoji bilgisi, genel pedagojik bilgi, eğitimin sonucunu, amacını ve değerlerini bilmek, öğrencileri ve onların karakteristiklerini anlamak ve öğretmenlerin felsefi ve tarihsel dayanakları olarak sıralamıştır.

Öğretmen yeterlikleri alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Medley ve Shannon (1994) öğretmen yeterliğini bir öğretmenin öğretmek için gerekli nitelikler olarak tanımlanan bilgi ve yeteneklere sahip olma derecesi olarak tanımlar. Öğretmen yeterliği çeşitli öğretim ortamlarında etkili performans göstermek için gerekli kişisel özellik, bilgi, yetenek ve tutumların birleşimidir (Tigellar, Dolmans, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2004). Pantic (2011)'e göre öğretmen yeterliği öğretmenlerin bilgi, anlayış, yetenek, beceri, inanç ve manevi değerlerinin bir bütünüdür. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmıştır (MEB, Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 2006).

Demirel (1999) öğretmenlerin mesleki olarak genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olarak üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini ifade eder. Bloom öğretmen yeterliklerini genel olarak bilişsel, duyarlı ve pratik beceriye sahip olmak olarak üçe ayırır (akt. Seif, 2003). Koç ve Bamber (1997) öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri konu alanı bilgisi ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme şeklinde ifade eder.

Aghaie (2006) öğretmenlerin en önemli yeterliklerini farklı düşünme yeterliklerine ve onları uygulamaya aşına olma, yeni öğrenme ve öğretme tekniklerine ve onları kullanmaya aşına olma, iletişim ve bilgi teknolojilerine ve onları öğretim sürecinde kullanmaya aşına olma, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim kurma konusunda belirli yeteneklere sahip olma, araştırma becerilerine sahip olma ve akademik başarıyı değerlendirmede donanımlı olma olarak sıralamıştır. Taghipour Zahir (2010) öğretmen yeterliklerini mesleki ve kişisel olmak üzere iki kategoriye ayırır. Kişisel yeterlikleri zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı olma, değerlere bağlılık, iyi derecede zihinsel yeteneklere sahip olmak olarak sıralar. Mesleki yeterlikleri ise genel kültür, mesleki bilgi ve iletişim becerileri olarak sıralar.

Shabani (1992) öğretmen yeterliklerini karakteristik ve bilimsel yeterlikler olarak ikiye ayırmıştır. Karakteristik yeterlikler ile öğretmenlerin öğrenci odaklı otoriter, öğrenci ve samimiyet odaklı, başarı odaklı, başarı odaklı ve otoriter olmalarını ifade eder. Bilimsel yeterlikler ile ise psikoloji, öğretim yöntemleri, yeni iletişim yöntemleri, sosyal psikoloji, öğretim psikolojisi ve iletişim farkındalığını ifade eder. Ilanlou ve Zand (2011)'a göre öğretmen yeterlikleri genel yeterlikler ve uzmanlık yeterlikleri olmak üzere ikiye ayrılır. Genel yeterlikler gelişim ve öğrenme psikolojisine aşina olma, öğretme-öğrenme süreci, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme konularında farkındalığa sahip olmadır. Uzmanlık yeterlikleri ise alana hakim olma, konuları organize etme ve doğru bir sırada verme, eğitsel teknikleri uygulamaya hakim olma, doğru kayıtlar tutabilme ve öğrencilere geribildirimler vermedir.

Gelen ve Özer (2008)'e göre kendi alanıyla ilgili olarak yeterli derecede bilgi sahibi olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilerine etkili bir biçimde aktarabilmek için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha etkili bir şekilde yapmasını sağlayacak genel kültür bilgisine sahip olması gerekir. Cruickshank ve Haefele (2001) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri on ana başlık halinde sıralamıştır; görevine bağlı, uzman, ideal, yetenekli, etkili, düşünceli, duyarlı, analitik, tatmin edici ve saygılı. Sanders (2002) ise iyi öğretmenlerin yeterliklerini öğretim becerileri, kişisel nitelikler, mezuniyet nitelikleri, değer yargıları ve mesleki nitelikler olmak üzere beş ana başlık olarak belirlemiştir.

Demirel (1990) İngilizce öğretmenlerinin konu alanı, pedagoji ve kültürel yeterliklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Benzer şekilde Thomas (1987) de pedagojik ve dilbilimsel yönlere dikkat çeker ve dil öğretmenlerinin hem dil hem de pedagojik yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtir. Davies ve Pears (2000) da yabancı dil öğretmenlerinin kişisel ve mesleki niteliklerini beş başlığa ayırmıştır. Bu başlıkları öğrettikleri dili iyi bilme, sınıfta sürekli hedef dili kullanma, sadece dili öğretmek yerine dili pratik etme üzerine zaman harcama, sadece dilbilgisi alıştırmalarına değil dilin gerçek hayatta kullanımına zaman ayırma, sadece programı uygulamak üzere öğretimi planlamak yerine öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma olarak sıralamıştır.

İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde öğretmenlerle ilgili standart ya da yeterlik belirlenmesi yaklaşımı 1970'li yıllarda başlamıştır. Bu yaklaşım 2000'li

yıllarda dünya genelinde yayılma göstermiştir. Ülkemizde bu konu ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1998 yılında başlamıştır. YÖK ve Dünya Bankası ortak çalışması ile 1998-1999 yıllarında “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” çerçevesinde öğretmen yetiştirmek için gerekli standartlar belirlenmiş ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma”, “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler”, “tamamlayıcı mesleki yeterlikler” ve “öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler” olmak üzere öğretmen yeterlikleri dört ana başlık altında belirlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1999 yılında çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu Kurulmuştur. Bu komisyon “genel kültür bilgi ve becerileri”, “eğitme-öğretme yeterlikleri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşan “Öğretmen Yeterlikleri” belgesini hazırlamış ve bu belge öğretmenlerin aldıkları lisans eğitiminde gerekli olan değişiklik ve düzenlemelerin yapılması için yükseköğretim kurumlarına gönderilmiştir. Bu konuda yapılan bir sonraki çalışma ise eylül 2002’de faaliyetlerine başlanan Temel Eğitime Destek Projesi çerçevesinde yapılmıştır. Projenin beş bileşeninden biri olan Öğretmen Eğitimi bileşeni ile ilgili çalışmaları Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü yapmıştır. Yapılan çalıştaylar neticesinde 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir. Çeşitli düzenlemeler sonucu bu taslağa son hali verilmiş ve 2006 yılında 2590 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanarak uygulamaya konmuştur. Bu tarihten itibaren ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda güncellemeler yapılmıştır. Yapılan güncellemeler sonucunda öğretmenlerin yetkin olması gereken 6 temel yeterlik alanı saptanmıştır. Bu alanlar şu şekildedir: kişisel ve mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma, program ve içerik bilgisi ve okul, aile ve toplum ilişkileri (MEB, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Öğretmen Yeterlikleri Kitabı’nda İngilizce öğretmeni yeterlikleri İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği yapma ve İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2017).

2.5. Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Sırasıyla İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin yeterlik algıları ile ilgili yapılan çalışmalar kronolojik bir sırada sunulmaktadır.

2.5.1. İngilizce Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Araştırmalar

Goss (1999) Japonya’da İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorlukları incelediği çalışmasında Japonya’da dört aydan fazla bir süre birçok sınıfı gözlemlemiş ve birçok öğrenciyle birlikte çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin sınıfta neredeyse hiç İngilizce konuşmadıkları, sınıfta dersi daha çok kayıttan dinlettikleri, sınıfta interaktif bir öğretim ortamı olmadığı ve öğrencilerin ders esnasında öğretmene soru soramadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Arıbaş ve Tok (2004) ilkokulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 589 öğrencinin görüşüne başvurmuştur. Elde edilen verilere göre devlet okullarında öğretmenlerin derslerde daha çok başka kaynaklar kullandıkları, haftalık ders saatinin yeterli olmadığı, öğretim yöntemlerinin, değerlendirme araçlarının ve ödev alıştırmaların yeterli düzeyde kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Ergüder (2005) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara uygun çözüm önerileri bulmayı amaçlamıştır. İzmir’in merkezi ve ilçelerinde bulunan değişik sosyo-ekonomik seviyelerden rastgele bir şekilde seçilmiş 17 Süper Lise ve 10 Anadolu Lisesi’nde eğitim gören 2883 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Süper Lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar kendilerinden ve çevrelerinden kaynaklı, Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ise eğitim sistemi ve öğretmenden kaynaklı sorunlardır. Kız öğrenciler çevreleri ile ilgili sorunlarla, erkek öğrenciler ise eğitim sistemi, öğretmen ve kendileri ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin doğdukları yer büyükşehirlerden köylere doğru gittikçe, doğdukları yer ülkemizin doğusuna doğru gittikçe, yaşları büyüdükçe, ailede bulunan çocuk sayısı arttıkça, ailenin aylık kazancı azaldıkça, önceden aldığı dil öğretimi süresi azaldıkça öğrencilerin dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları problemler ciddi artış göstermektedir. Bunların yanında, babanın öğrenim seviyesi düşükse,

anneninin öğrenim seviyesi çok yüksek veya düşükse, öğrenci yaşadığı evde ailesi ile yaşamıyorsa, yurt dışında e-posta ya da mektup arkadaşı yoksa, önceden aldığı yabancı dil eğitimi Fransızca ise, önceki dil eğitimini devlet okullarında almışsa öğrencinin İngilizce öğreniminde yaşadığı sorunlar önemli derecede artış sergilemektedir.

Aküz el (2006) yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerini incelediği çalışmasında 4–8. sınıflarda İngilizce öğretimini farklı boyutlarda inceleyerek, başarısız olmasının sebeplerini belirleyip, bu sebeplerin ortadan kaldırılması hususunda bir takım çözüm önerileri getirerek İngilizce öğretimini kolaylaştırmayı amaçlamıştır. Genel tarama modeliyle yapılan çalışmada 290 öğrenci, 60 veli ve 47 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: öğrencilerin sınıf mevcutları yüksektir ve okulların büyük bir bölümünde yabancı dil laboratuvarı (dil sınıfı) bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu derslerinde görsel ve işitsel araç kullanımına yer vermemektedir. Velilerin yarısı çocuklarını İngilizcede başarısız bulmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve haftalık İngilizce ders süresinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerinin yabancı dil dersinde başarısız veya az başarılı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri velilerden yeterince destek bulamamaktadır. Bunların yanı sıra ders kitabının yeterince anlaşılır ve açık olmadığı ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin neredeyse hepsi ders kitabının programda yer alan hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olmadığını ifade etmiştir. Son olarak, ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel seviye öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre ailelerin eğitim seviyesi ve aylık geliri yükseldikçe, öğrencinin İngilizce dersinde gösterdiği başarı da yükselmektedir.

Sevinç (2006) çalışmasında öğrenci ve eğitimcilerin karşılaştıkları başlıca güçlükleri belirlemeyi, ölçme ve olası çözümleri önermeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Diyarbakır ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına ait ilköğretim okullarında 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri arasından gelişigüzel seçilen 107 öğretmenden anket aracılığı ile toplanmıştır. Edinilen sonuçlara bakıldığında başlıca sorunların İngiliz ve Türk dilinin, sosyo-linguistik, semantik ve sentaktik özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmeden, öğretim yaklaşımlarının ve

yöntemlerinin belirlenip uygulamaya konulmasının yanı sıra kalabalık sınıflardan, uygun olmayan nitelikteki öğretmenlerden ve diğer olumsuz eğitimsel unsurlardan ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Ersen Yanık (2007) ilköğretim İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelediği çalışma için gelişmişlik seviyelerine göre belirlenen 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 368 öğretmen ve 1235 öğrenciden veri toplamıştır. Öğretmenler, ders araç ve gereçleri yetersizliğini karşılaştıkları en büyük sorun olarak belirtmişlerdir. Ders kitaplarının konu seçimleri ve dağılımları öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer sorun olarak ortaya çıkmıştır. Okuma ve dinleme metinlerinde yüksek oranda bilinmeyen kelime ve yapının yer aldığı, bazı cümlelerde hatalar bulunduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen sayısındaki yetersizlik, İngilizce derslerini alan dışından öğretmenlerin vermesi ve öğretimin alt kademelerinde öğretmen yetersizliğinden ders yapılamaması İngilizce öğretiminde yaşanan diğer sorunlar olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sınıfların kalabalık olması, sınıflardaki fiziksel koşulların dil öğretimi için yeterli olmaması, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar İngilizce öğretimini etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, dersi sevmeme nedenlerini derste başarısız olmaları, İngilizce konuşan ülkelerin kültürlerine karşı ön yargılı olmaları, günlük hayatta İngilizce konuşma fırsatlarının olmaması ve derslerin sıkıcı geçmesi olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları sınıf, İngilizce seviyeleri ve başarı durumları, ailelerinin eğitim durumu öğretim ve değerlendirme sürecini ve karşılaştıkları güçlükleri etkilemektedir.

Günday (2007) çalışmasında Samsun ilinde MEB'e bağlı okullarda yabancı dil öğretiminin durumunu tespit ederek İngilizce dersinde başarısızlığa yol açan faktörleri belirleyip, başarıyı artırma yollarını bulabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada İngilizce dersinin sınıflarda geleneksel yaklaşımla işlendiği, ders kitaplarına bağlı ve anlatım ağırlıklı ders yapıldığı, çağdaş araç ve gereçlere yer verilmediği, yüksek sınıf mevcutlarından dolayı konuşma yeteneğinin pratik edilmesi yönünde uygulamalara yer verilemediği tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, alan dışından ve diğer mesleklerden kişilerin İngilizce derslerine girdiği, yabancı dil bilmenin önemi ile ilgili öğrencilere

yeteri kadar rehberlik çalışmasının yapılmadığı, haftalık İngilizce ders saatinin ve öğretilen yabancı dil sayısının yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan (2009) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki yeterlilik algı düzeylerini ve İngilizce öğretirken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. 201 öğretmenden toplanan veriler ışığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; Ders kitapları yetersizdir, müfredat İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalmaktadır, İngilizce dersi ile ilgili destekleyici kaynaklara her öğrenci ulaşamamaktadır, öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse gelmektedir, öğrenciler yeterince belli aralıklarla tekrar yapmamaktadır, öğrenci velileri öğrencilere gerekli desteği vermemektedir, bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunum ve çözümleri yeterli değildir, öğretmenler için yeterli hizmet içi eğitim programları sunulmamaktadır.

Kızıldağ (2009) ilkökul İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 20 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin okul yönetiminden gerekli desteği alamadıkları, iletişimsel yöntemle İngilizce öğretebilmek için gerekli alt yapı olanaklarının sağlanmadığı, okullarda bilgisayar laboratuvarı ve internet bağlantısının olmadığı, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda ders işlediği, ders kitaplarının etkin olmadığı, müfredatın yoğun olduğu, merkezi sınav sisteminin uygun olmadığı ve öğretmenlerin veliden yeterli desteği göremedikleri tespit edilmiştir.

Fareh (2010) çalışmasında İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapılabilir sorularına cevap aramıştır. Araştırma verileri İngilizce öğretmenlerine uygulanan anketler, sınıflarda yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar iyi eğitilmemiş öğretmenler, uygun olmayan öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrenci merkezli etkinlikler yerine öğretmen merkezli etkinlikler yapılması, öğrencilerin yatkınlıkları, hazırbulunuşlukları ve motivasyonları, ders kitapları ve materyallerin uygun olmaması, ölçme değerlendirme yöntemleri ve İngilizceye yeterince maruz kalmama olarak belirlenmiştir.

Moon (2010) yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin İngilizce öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Karma yöntem kullanarak yapılan çalışmada sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için yüksek olduğu, kaynak ve materyallerin yetersiz olduğu, öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğu, öğrencilerin sınavlardan iyi not alsalar da İngilizce bilgilerinin yetersiz olduğu ve ders içi aktivitelerin etkisiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Khan (2011) yaptığı çalışmada öğretmen nitelikleri, dil politikaları, İngilizcenin statüsü, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, katı değerlendirme sistemi, öğrencilerin iş yükü, psikolojisi ve motivasyon eksikliklerini Suudi Arabistan'da İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar olarak tespit etmiştir.

Behroozia ve Amoozegarb (2013) yaptıkları araştırmada İran'da öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. 180 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre ders saatlerinin ve ders kaynaklarının yetersizliği yanında öğretmenler İngilizce konuşma ve sınıfta teknolojiyi kullanma konusunda kendi yeterliklerinin de düşük olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıf etkinliklerine öğrencileri nasıl motive edecekleri, öğretimini nasıl geliştirecekleri ve etkin öğretim yaklaşımları konusunda eğitim almada istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Rahman ve Alhaisoni (2013) çalışmalarında Suudi Arabistan'da İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları dile getirmişlerdir. Başlıca sorunlar, açık amaç ve hedeflere sahip İngilizce öğretim programının olmaması, ders kitapları ve öğretim materyallerinin ihtiyaca uygun olmaması, öğretmenlerin nitelikli olmaması ve öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyi kullanma olanaklarının olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Kaplan (2013)'ın çalışmasının amacı genel liselerde İngilizce dersinde başarısızlığa neden olan etmenleri öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini dikkate alarak ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Antalya ilindeki beş merkez ilçede bulunan on beş resmi genel lisede öğrenim gören 402 öğrenci, 58 veli ve bu okullarda görev yapmakta olan 50 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı

tarafından geliştirilen Genel Liselerde İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğrenci / Öğretmen / Veli Görüşleri Anket Formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce sınıflarının kalabalık olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği, İngilizce dersinin haftalık ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında, ders kitabı ve çalışma kitabı hazırlanırken öğrencilerin seviyeleri ve ilgi alanlarının dikkate alınması gerektiği ve derslerde çağdaş eğitim öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasının öğrenmeyi olumlu etkileyeceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İngilizce derslerinde seviye sınıfları uygulaması yapmanın öğrenmeyi olumlu etkileyebileceği, ders saatinin artırılmasının uygun olacağı ve yabancı dil dersini alacak sınıflar ve haftalık ders saatleri konularında yapılan düzenlemelere uygun olarak program, içerik ve ders kitaplarının hazırlanmasının etkili olabileceği tespit edilmiştir.

Akbari (2015) İran'da İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları incelediği çalışmasında İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrencilerin yeterli pratik yapma imkanı bulamaması, tüm öğrencilerin motivasyon seviyelerinin aynı olmaması, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarının farklı olması, öğretmenlerin dört temel dil becerisine eşit ağırlık vermemesi, ders kitaplarının iletişimle ilgili etkinliklerden yoksun olması, öğretmenlerin uygun teknikleri kullanmaması, öğretmenlerin uygun ölçme değerlendirme çalışmalarını yapmamaları ve politik problemler olarak sıralamıştır.

Gök Çatal (2015)'in 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları incelediği çalışmasına 15 İngilizce öğretmeni ve 390 öğrenci katılmıştır. Görüşme formu aracılığı ile veri toplanan bu çalışmada öğretmen ve öğrencilere göre İngilizce öğretiminde yaşanan en büyük problem derslerin sınav odaklı olmasıdır. Ders kitapları, öğretim ortamı, teknolojik olanaklar, öğretim programları ile ilgili sorunlar yaşanan diğer sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yaşadıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özdemir (2016)'in devlet okullarında İngilizce dersinde başarıyı etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasına İstanbul Anadolu yakasında görev yapan 116

öğretmen katılmıştır. Araştırmacının elde ettiği verilere göre ülkemiz eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar İngilizce dersinde başarıyı yakalamada etkili olan en önemli sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunları öğrenci ve çevresiyle ilgili sorunlar takip etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi gibi demografik özellikleri İngilizce dersinde başarıyı etkileyecek bir farklılık yaratmamaktadır.

Erdem (2016)'in ortaokul ve lise öğretmen ve öğrencilerine göre İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasına 126 İngilizce öğretmeni ve toplam 2462 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılan hatalara kızması, okuldaki ders araç-gereçlerinin ve teknolojik kaynakların yetersiz olması, okullarda dil laboratuvarı ve dil kütüphanesinin bulunmaması, dilbilgisi ağırlıklı ders işlenmesi, öğrencilerin İngilizce okuma metinlerini anlamakta ve İngilizce konuşmakta zorlanmaları, İngilizce konuşmayı pratik yapacak imkanlarının bulunmayışı İngilizce öğretiminde yaşanan başlıca sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır.

2.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarına İlişkin Yapılan Çalışmalar

Chacon (2005) Venezuela'da İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 100 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yeterlik algıları ile kendi belirttikleri dil yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitsel strateji yeterliklerinin yönetim ve öğrencileri derse katma yeterliklerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydoğdu (2007) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yeterlikleri konusundaki algılarını incelemiştir. Araştırmaya ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 150 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterlik algıları cinsiyetlerine ve mezun oldukları bölümlere göre değişiklik göstermezken, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun türüne ve öğretmenlerin sözleşmeli olup olmamasına göre değişmektedir.

Eslami ve Fatahi (2008)'nin İran'da yaptıkları çalışmaya 40 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını yabancı dil olarak İngilizce

öğretme kişisel kapasiteleri ve öğretmenlerin kendi belirttikleri İngilizce yeterlik seviyeleri yönlerinden incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kendi belirttikleri İngilizce yeterlikleri arasında pozitif bir korelasyon vardır. Öğretmenler kendilerini daha yeterli hissettikçe iletişime dayalı yöntemleri kullanma oranları da artmaktadır.

Lee (2009)'nin Güney Kore'de ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretme yeterliklerini incelediği çalışmasının nicel boyutuna 1327 öğretmen katılmıştır. Nitel boyutunda ise 23 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucu elde edilen verilere göre İngilizce 'de oral yeterlik öğretmen yeterliklerine eklenen yeni bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin İngilizceye karşı olan tutumu ve güncel İngilizce seviyeleri öğretmenlerin yeterliklerinin önemli bir belirleyicisidir.

Canbolat (2013) çalışmasında Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yeterlikleri açısından İngilizce okutmanlarının kendilerini ne kadar yeterli bulduklarını ve İngiliz dili ve Eğitimi lisans programlarının zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun sonucunda daha verimli ve etkili bir öğretmen eğitimi programı için önerilerde bulunmuştur. Araştırmanın ilk kısmında Türkiye'de farklı üniversitelerde görev yapan 75 okutmana anket uygulanmıştır ve ikinci kısmında bu okutmanların 34'ü ile mülakatlar yapılmıştır. Araştırma sonucunda okutmanların kendilerini TESOL standartlarından en çok planlama, eğitim, öğretim, içerik, dil becerisi alanlarında yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ghasemboland ve Hashim (2013) Orta Doğu'da bir ülkede yaptıkları araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yeterlik inançlarını yabancı dil olarak İngilizce öğretme kişisel kapasiteleri ve algıladıkları İngilizce seviyeleri açılarından incelemiştir. Çalışmaya 187 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterlik algıları kendi belirttikleri İngilizce seviyeleri arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur.

Arslan ve Kararmaz (2014) yaptıkları araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri algılarını ve bu algıların bir takım değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 195 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile ilgili algılarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri algılarında kıdem yılı ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeninde Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma ve Dil Becerilerini Geliştirme yeterlik alanında kadın öğretmenler lehine, mezun oldukları okul türü değişkeninde Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterlik alanında eğitim fakültesi mezunları lehine, görev yaptıkları okul türü değişkeninde Dil Becerilerini Geliştirme yeterlik alanında özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bilican (2016) araştırmasında 2010-2014 yılları arasında İngilizce öğretmenliğinden mezun olmuş öğretmenlerin verimliliklerini ve mesleki yeterliklerini, verimlilik ve verimsizlik atıflarını, öğrenci seviyesi, okul seviyesi, tecrübe, konferansa katılım ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmenlerin yeterlik algılarına etkisini, İngilizce öğretmeni yetiştirme lisans programının ve stajyerlik programının verimliliklerini araştırmıştır. Araştırmada 251 öğretmen ankete cevap vermiş, 10 öğretim üyesi, 11 İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu ve 10 işveren ile yarı yapılandırılmış anketler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenliği bölümü mezunları kendilerini YÖK tarafından belirlenen yeterlik alanlarının çoğunda yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin yeterlik algıları öğrenci seviyesi, okul seviyesi, tecrübe, konferansa katılım değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Taner (2017) yaptığı araştırmada devlet okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını eğitim geçmişlerine ve deneyimlerine göre incelemiştir. Araştırmaya 4172 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda alternatif yollardan mesleğe adım atan İngilizce bölüm mezunu olan öğretmenlerin İngilizce düzeylerini diğer gruptan daha yüksek gördükleri, bu grubu İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin takip ettiği, İngilizce olmayan bölümlerden mezun alternatif öğretmen grubunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. İngilizce

öğretmenliği bölümü mezunları metodolojik bilgi konusunda en yüksek ortalamaya sahiptirler, ancak diğer yeterlik alanlarında İngilizce bölüm mezunları ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin deneyimleri analiz edildiğinde ise mesleğinin ilk dört yılındaki öğretmenlerin en düşük yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları bir çalışma ya da çalışmalar içindeki nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içerir (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Araştırmanın nicel boyutunda var olan durumu ortaya çıkarmak için betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1999)'a göre tarama modeli geçmişte meydana gelmiş veya hala olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Bu modelde araştırma konusu olan birey, nesne veya olay kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde etkilenmez ve değiştirilmez (Karasar, 1999). Nicel verilerin ardından nitel verilere de başvurulmuştur. “Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Kayseri’de ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunun örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokul İngilizce öğretmenlerinden (n=364) oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminde evreni oluşturan her bir eleman örneğe girme konusunda eşit şansa sahiptir. bundan dolayı hesaplamalar yapılırken her bir elemana verilecek ağırlık da aynıdır (Arıkan, 2004). Seçkisiz

örnekleme yöntemi temsil edici bir örneklemin seçimi için geçerli ve en iyi yoldur. Temsil edici bir örneklem oluşturulması hiçbir yöntemle garanti edilemez ancak seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğer yöntemlerden çok daha güçlü olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015). Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise tesadüfi olarak seçilen 10 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun bulunduğu yere, öğrencilerinin gelir durumuna ve sınıflarının mevcutlarına göre dağılımları Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	271	74,5
Erkek	93	25,5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 271 (%74,5)'inin kadın, 93 (%25,5)'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	103	28,3
6-10 yıl	68	18,7

Tablo 2. *Devamı*

Mesleki Kıdem	f	%
11-15 yıl	37	10,2
16-20 yıl	34	9,3
21 yıl ve üzeri	122	33,5

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 103 (%28,3)'ünün mesleki kıdemlerinin 1-5 yıl, 68 (%18,7)'inin 6-10 yıl, 37 (%10,2)'sinin 11-15 yıl, 34 (%9,3)'ünün 16-20 yıl ve 122 (%33,5)'sinin 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımları

Okul Yeri	f	%
Köy	29	8,0
Kasaba	12	3,3
İlçe Merkezi	104	28,6
İl Merkezi	219	60,2

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 29 (%8)'unun köyde, 12 (%3,3)'sinin kasabada, 104 (%28,6)'ünün ilçe merkezinde ve 219 (%60,2)'unun il merkezinde çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin gelir duruma göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Gelir Duruma Göre Dağılımları

Öğrenci Gelir Durumu	f	%
Çok iyi	13	3,6
İyi	78	21,4
Orta	220	60,4
Kötü	53	14,6

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 13 (%3,6)'ünün öğrencilerinin gelir durumu çok iyi, 78 (%21,4)'inin iyi, 220 (%60,4)'sinin orta ve 53 (%14,6)'ünün kötü olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcutlarına göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımlar

Sınıf Mevcudu	f	%
15-20	55	15,1
21-30	162	44,5
31-35	97	26,6
36-40	34	9,3
40 ve üzeri	16	4,4

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 55 (%15,1)'inin ders verdiği sınıf mevcudunun 15-20 arası, 162 (%44,5)'sinin 21-30 arası, 97 (%26,6)'sinin 31-35 arası, 34 (%9,3)'ünün 36-40 arası ve 16 (%4,4)'sının 40 ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Tarama araştırmalarında amaç araştırma konusu ile ilgili mevcut durumun fotoğrafını çekmek ve bu durumu betimlemektir. Tarama araştırmalarında bir konuya ilişkin katılımcı gürüşleri, yetenek, ilgi, tutum, beceri gibi özellikleri belirlenir ve diğerk çalışmalara nazaran görece daha geniş örneklemler üzerinde yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015).

Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, çalıştıkları okulun bulunduğu yer, öğrencilerinin gelir durumu ve sınıf mevcutlarını belirlemek maksadıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için kullanılan anket Doğan (2009)'ın İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları ve İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmasından alınmıştır.

Anketin birinci bölümü öğretmenlerin İngilizce dersinin öğretiminde algıladıkları mesleki yeterliliklerine yönelik 39 sorudan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü ise öğretmenlerin İngilizce dersinin öğretiminde algıladıkları sorunlara yönelik 19 sorudan oluşmaktadır. Maddelerin cevaplandırılmasında beşli likert ölçeğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğı kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacılara sağladığı en büyük kolaylık görüşmenin önceden hazırlanan bir görüşme formuna dayalı olarak sürdürülmesi ve bundan dolayı daha sistematik ve karşılaştırılabilir bir şekilde bilgi sunmasıdır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında alanyazın taraması yapılmış, hazırlanacak formun kapsamı ve içeriğı belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları ile öğretmenlerle pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının açık, net ve anlaşılır olup olmadığı test edilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Formun son hali için tez danışmanı ve üç öğretim üyesinin görüşüne başvurularak uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Nicel verileri toplama aracının öğretmenlere dağıtılması için Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan yazışmalar sonucu gerekli izin alınmıştır. Alınan bu izin ile veri toplama araçları 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde, ilçe ve köylerinde bulunan ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine dağıtılmış ve 364 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tamamen gönüllülük esasına göre seçilmiş, hiçbiri araştırmaya katılmaya zorlanmamıştır. Görüşme verileri 6 farklı ortaokulda çalışan 10 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucu edinilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesi konusunda öğretmenlerin izni alınmıştır. Verilerin toplanması süresince gizlilik ilkesine uyulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri toplama kısmında anket sorularına öğretmenlerin verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veriler araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda bir istatistik programıyla analiz edilmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler bölümünün frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların anketteki likert türü sorulara verdikleri cevapların analizinde mesleki yeterlilik algısı ve yaşanan sorunların cinsiyetlerine göre nasıl farklılaştığını bulmak için t testi kullanılmıştır. Mesleki yeterlilik algısı ve yaşanan sorunların mesleki kıdem, okulun bulunduğu yer, öğrencilerin ortalama gelir durumu, sınıfların ortalama mevcutlarına göre nasıl değiştiğini bulmak için ise tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlarda ve mesleki yeterlilik algılarında gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla SCHEFFE testi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyi ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama kısmında ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüş, görüşmecilerin onayına sunulmuştur. Görüşmecilerin onayının ardından analizlere başlanmıştır. Görüşmenin doğruluğunu ve gerçekliğini test etmek için kaydedilen görüşmeler yazılı metne dönüştürüldükten sonra görüşmecilere

sunulmalıdır (Silverman, 1993). Böylelikle veri toplama sürecinde meydana gelebilecek olası hatalar azaltılmış ve edinilen verilerin doğruluğu ve kesinliği tekrar test edilmiş olur (Türnüklü, 2000). Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı tarafından elde edilen veriler daha önce belirlenmiş olan temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Katılımcıların görüşlerini etkileyici bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara sıklıkla yer ayrılır. Betimsel analizin amacı edinilen verileri okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde takdim etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen veriler aralıklı olarak üç kez tek tek okunmuştur. Kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Belirlenen bu kodlar ve temalar iki uzmana ayrı ayrı incelettirilmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verileri isimlerini açıklamadan sunabilmek için görüşme yapılan ilk öğretmene Ö1 ve sırasıyla her öğretmene (Ö1, Ö2, Ö3...) kod verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini sunarken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde anketlerden elde edilen verilere, bu verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların saptanması amacıyla hazırlanmış olan anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgilere yer verilmiştir. Anketi cevaplayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, cevapların yüzdeleri ve ortalamaları listelenmiştir.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}
Sınav sistemi teste yönelik çalışma gerektirdiği için İngilizce öğretimine olumsuz yansımıştır.	f 5	17	36	80	226	4,39
	% 1,4	4,7	9,9	22,0	62,1	
Öğrenciler yeterince belirli aralıklarla tekrarlar yapmıyorlar.	f 3	16	45	116	184	4,27
	% ,8	4,4	12,4	31,9	50,5	
Ders kitapları yetersiz.	f 8	14	51	93	198	4,26
	% 2,2	3,8	14,0	25,5	54,4	
Müfredat İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.	f 9	18	36	107	194	4,26
	% 2,5	4,9	9,9	29,4	53,3	
İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor.	f 6	27	55	103	173	4,13
	% 1,6	7,4	15,1	28,3	47,5	
Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.	f 8	21	62	112	161	4,09
	% 2,2	5,8	17,0	30,8	44,2	
İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi eğitim programı sunulmamaktadır.	f 14	23	60	106	161	4,04
	% 3,8	6,3	16,5	29,1	44,2	
Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.	f 5	40	58	102	159	4,02
	% 1,4	1,4	15,9	28,0	43,7	

Tablo 6. *Devamı*

		Hiç Kalmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}
İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.	F	13	31	80	106	134	3,87
	%	3,6	8,5	22,0	29,1	36,8	
Sınıf mevcutları çok yüksek. Her öğrenciyle yeterli ilgilenme şansı tanımıyor.	F	23	42	70	89	140	3,77
	%	6,3	11,5	19,2	24,5	38,5	
Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.	F	9	35	106	100	114	3,76
	%	2,5	9,6	29,1	27,5	31,3	
Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvikte bulunmuyor.	F	11	49	90	109	105	3,68
	%	3,0	13,5	24,7	29,9	28,8	
Okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek bilgisayar ve diğer teknolojik kaynaklar yetersiz.	F	53	75	73	63	100	3,23
	%	14,6	20,6	20,1	17,3	27,5	
Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi ve ilgiyi İngilizce dersine göstermiyorlar.	F	53	79	60	87	85	3,20
	%	14,6	21,7	16,5	23,9	23,4	
Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.	F	69	83	77	58	77	2,98
	%	19,0	22,8	21,2	15,9	21,2	
Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor	F	84	97	73	62	48	2,71
	%	23,1	26,6	20,1	17,0	13,2	
İngilizce öğretilimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum.	F	89	96	79	71	29	2,60
	%	24,5	26,4	21,7	19,5	8,0	
Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum.	F	167	97	40	36	24	2,05
	%	45,9	26,6	11,0	9,9	6,6	
İngilizce öğretilimiyle ilgili kaynaklara ulaşamıyorum.	F	154	112	46	36	16	2,03
	%	42,3	30,8	12,6	9,9	4,4	

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde “Sınav sistemi teste yönelik çalışma gerektirdiği için İngilizce öğretilimine olumsuz yansımıştır” maddesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,39$) sahip olduğu görülmektedir. Yeni sınav sisteminin teste yönelik olması İngilizce öğretiliminde öğretmenler tarafından vurgulanan en önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler yaşadıkları önemli sorunlardan birinin öğrencilerin TEOG odaklı çalışmaları, dört temel dil becerisi üzerinde çalışmak yerine sadece test çözmeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili bazı dikkat çekici alıntılara yer verilmiştir: “Öğrenciler TEOG odaklı, test odaklı çalıştıkları için konuşmak istemiyorlar, çekiniyorlar, konuşmayı bilmiyorlar, pratik yok” (Ö2). “Öğrencilerin TEOG sürecinde İngilizce öğrenemediklerini düşünüyorum. Tamamen soru odaklı çalışıyorlar, hangi teknikle çözülebilir, hangi kelime nasıl çıkabilir. Günlük hayatta kullanamıyorlar. Dört duvara mahkum” (Ö5). “Sınav sisteminde çocuklar sadece bu seneyi kurtarmak için öğreniyorlar. Ben sınavda

başarılı olacak kadar öğreneyim, sınavı kazanayım gerisi çok da önemli değil diye düşünüyorlar” (Ö10).

Bu maddeyi takiben “Öğrenciler yeterince belirli aralıklarla tekrarlar yapmıyorlar” ($\bar{X}=4,27$) maddesi yaşanan ikinci en önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenler öğrencilerin ders tekrarı yapmadıklarını, bir kısmının ödevlerini bile yapmadıklarını ve öğretimin sadece sınıfta işlenen dersle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: *“Biz örneğin bir üniteyi ortalama dört hafta öğreniyoruz. Her şey güzel bu süreçte çocuklar anlamış görünüyor, etkinlikleri güzel yapıyoruz. Bir sonraki üniteye geçince öğrencilere geçmişe dair bir soru soruyorum. Sanki hiç onları öğrenen, bir ay boyunca o etkinlikleri yapan biz değiliz gibi. Okulda derse giriyorlar kırk dakika, sonrası yok bitti” (Ö1).* *“Öğrencilerin çoğu düzenli çalışmıyor. Verilen ödevleri zamanında yapmıyorlar” (Ö3).*

“Ders kitapları yetersiz” maddesi ($\bar{X}=4,26$) öğretmenler tarafından üçüncü en büyük sorun olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin ders kitaplarını etkinlik ve alıştırma sayısı bakımından yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler kaynak kitap aldırarak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dinleme metinlerinin yer aldığı CD’lerin de MEB tarafından okullara ulaştırılmamasının dersin verimli bir şekilde işlenmesini engellediğini ileri sürmüşlerdir. Bu konuda görüşmelerde ifade edilen görüşler şu şekildedir: *“Ders kitabını kullanmıyorum. İçeriği yeterli değil. Sönük yani. sınıfa sönük bir kitapla girince öğrencilerin motivasyonları da düşüyor. Kaynak kitap aldırardım. Oyunlar var, etkinlikler bol, görsellik var. Çok daha zevkli ders yapıyoruz” (Ö2).* *“MEB’in kitaplarını etkinlikleri açısından yetersiz görüyorum, basit görüyorum. Ek kaynaklar aldırıyorum öğrencilerime çünkü bizim bol etkinlik yapmamız lazım” (Ö4).* *“Kim hazırlıyor, nasıl hazırlıyor bilmiyorum ama son yıllarda sürekli değişiyor. Bir istikrar yok. Her sene farklı. Biz de kendi kitaplarımızı aldırдық. Devlet kitabından da bazı etkinlikler yapıyoruz, ödev veriyoruz ama ana kitap bizim aldığımız kaynak kitap. Oradan takip ediyoruz dersi” (Ö5).* *“Genel olarak ders kitaplarındaki en büyük eksikliğin dinleme metinleri olduğunu düşünüyorum. Kitaplar gönderiliyor ama CD gönderilmiyor. İnternette dinleme metni arayışına giriyoruz çoğunu da bulamıyoruz” (Ö8).*

“Müfredat İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor” ($\bar{X}=4,26$) maddesi yaşanan önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmelerde öğretmenlerin ders saatlerinin yetmediği ve dört temel beceriye zaman ayıramadıklarını ifade etmeleri bu bulguyu desteklemektedir. Okullarında seçmeli ders olarak yabancı dil dersi açılan öğretmenler bu ders saatlerini de kullanarak müfredatı ancak yetiştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşleri şöyledir: “5. Sınıflarda müfredat ders sayısına göre biraz yoğun diyebilirim. Çünkü haftada üç saat dersimiz var beşinci sınıflarla. Örneğin birinci üniteye üç tane konu var, yetiştiremiyoruz. Ayrıca beşinci sınıflarda dört temel beceri üzerine de yoğunlaşamıyoruz” (Ö3). “İlk birkaç ünite hariç zorlanmıyorum, yetiştirebiliyorum. Ama seçmeli İngilizce derslerimiz de olduğu için yetişiyor. Yoksa haftalık üç saatte kesinlikle yetişmiyor” (Ö7). “Dört temel becerinin de dengeli bir şekilde müfredatta olması gerekiyor. Beşinci sınıflarda dinleme etkinliklerine çok yer ayrılmış ama CD yok yaptırıyoruz. Sekizinci sınıflarda yazma ya da okuma daha fazla. Çocuklar dinlemeden geri kalıyorlar. Ders saati kesinlikle yetmiyor. Seçmeli İngilizce dersi ile birlikte yeterli oluyor ancak. Hem İngilizce hem de seçmeli İngilizce dersine girdiğim sınıflarda yetiştirebiliyorum sıkıntı olmuyor ama seçmeli İngilizce dersine girmediğim sınıflarda sadece konu anlatabiliyorum, etkinlik yaptırabiliyorum. Müfredatı yetiştirme derdine düşüyorum” (Ö8).

“İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor” ($\bar{X}=4,13$) maddesi öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çalıştıkları okulların hiçbirinde öğrencilerin faydalanabilecekleri İngilizce kaynakların bulunduğu kütüphane ya da dil laboratuvarı gibi bölümlerin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun gerekli kaynakları alabilmek için yeterli maddi güce sahip olmadıkları, birçoğunun evinde bilgisayar ve internet bulunmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. “Benim okulum sosyoekonomik düzeyi düşük bir okul, öğrencilerin kaynak almaları zor, evinde bilgisayarı interneti olan bile çok az sayıda öğrenci var” (Ö1). “Zaten öğrencilerimizin maddi durumu kötü, dersleri için gerekli olan materyalleri almakta bile zorlanıyorlar. Onlardan ekstra bir şey almalarını talep etmemiz çok zor” (Ö7).

“Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil” ($\bar{X}=4,09$) ve “İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi

eğitim programı sunulmamaktadır” ($\bar{X}=4,04$) maddeleri de öğretmenler tarafından öne çıkan sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu mesleki gelişimlerine olanak sağlayacak hizmet içi eğitimlerin sayısının çok az olduğunu yapılan bu çalışmaların da verimsiz geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir: *“Eskiden seminerlerimiz çok olurdu. Orada güzel şeyler öğrenirdik. Hafta sonları yabancı kökenli hocalar gelirdi. Çok güzel olurdu. Sertifikalar verirlerdi. Koskaca hocalar oyunlar oynardık. Bu oyunları sınıflarda uygulardık. Bundan 10 yıl önce düşünün”* (Ö2). *“Hizmet içi eğitimler çok da sağlıklı olmuyor. Geçen gün gittik 300 kişi, bir salona alındık. Havasız. Konuşmacı görünmüyor. Bu şekilde çok da faydalı olmuyor”* (Ö6). *“Hizmet içi eğitimler bence sayı olarak yeterli değil. Öğretmenler olarak öğrencilere faydalı olacak eğitimlere çok fazla dahil edilmiyoruz. İlk mesleğe başladığımda bir seminere katılmışım. 3 gün dolu dolu geçmişti. Öğrenci gibi çalışmışık. Çok şey öğrendik. Ama maalesef sadece o yıl katıldım. Keşke bu tarz seminerlere daha fazla yer verilse. Uygulamaya daha fazla yer verilmeli diye düşünüyorum”* (Ö9).

“Sınıf mevcutları çok yüksek. Her öğrenciyle yeterli ilgilenme şansı tanımıyor” ($\bar{X}=3,77$) maddesi de öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak ifade edilen maddelerdendir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf mevcutlarının fazla olmasının yabancı dil öğretiminin verimli şekilde gerçekleştirilmesini engellediği görüşündedirler. Sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı her öğrencinin yeterli pratik yapma fırsatı bulamadığını ileri sürmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir: *“Sınıf mevcutları ortalama 35. Konuşma derslerinde problem oluyor”* (Ö5). *“Sınıf mevcutlarımız 30 civarı. Dersin 40 dakika olduğunu düşünürsek bireysel eğitim için açığı çok da gerçekçi değil”* (Ö6). *“40 kişilik bir sınıfta nasıl İngilizce konuşturmayı becerebilirsin ki. Herkese ulaşamıyorsun. Her öğrenciye zaman ayıramıyorsun”* (Ö7). *“Sınıflar çok kalabalık 30-35 kişi. Dil öğrenme açısından her öğrencinin derse katılımı mümkün olmuyor. Bireysel farklılıkları düşündüğünüzde bu sefer ders yetmiyor”* (Ö8). *“Sınıflarımız ortalama 30 kişi. Beşinci ve altıncı sınıflarda bu sayı daha da artıyor. Kalabalık sınıf öğretmenin herkesle ayrı ayrı ilgilenememesi demek. Bireysel ilgilenme imkanımız azalıyor. Öğrendiklerini kontrol etme şansımız azalıyor”* (Ö9). Görüşme yapılan öğretmenlerden bir tanesi ise sınıf mevcutlarının bir sorun teşkil etmediğini derslerin verimli bir şekilde işlenebildiğini ve neredeyse tüm

öğrencilerin bir ders saati boyunca derse katılımlarının sağlanabildiğini ifade etmiştir. Bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Sınıf mevcutlarımız 18-20 kişi. Öğrencilerin derse katılımı için zaman bulabiliyoruz. Bir ders boyunca aşağı yukarı hepsi katılmış oluyor” (Ö3).*

Tablo 6’ya göre “İngilizce öğretimiyle ilgili kaynaklara ulaşamıyorum” maddesinin en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,03$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İngilizce öğretimiyle ilgili kaynaklara ulaşmada en az sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler daha çok internet aracılığı ile gerekli kaynaklara ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: *“EBA’yı ve bazı internet sitelerini kullanıyorum. Çok güzel kelime oyunları var onları açıyorum. Hem oyun oynuyorlar hem de öğreniyorlar” (Ö3).* *“EBA ve diğer internet sitelerinden faydalanıyorum” (Ö6).*

Bu maddenin ardından “Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum” ($\bar{X}=2,05$) ve “İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum” ($\bar{X}=2,60$) maddeleri en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ve alanlarıyla ilgili akademik gelişmeleri takip edebilmelerinin en az sorun yaşadıkları konular arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Kendimizi güncellememiz, sürekli yeniliklere adapte etmemiz, bilgi sahibi olmamız lazım. Zaten benim yüksek lisans yapma amacım buydu” (Ö5).* *“Sene sene kendimi geliştiriyorum aslında. Nasıl anlatacağım diye düşünmek yerine artık farklı farklı oyunlar onatıyor ve farklı farklı teknikler uygulayabiliyorum” (Ö8).* Bunun yanında görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise öğretmenlerin kendilerini çok geliştirmediklerinden bahsetmiştir: *“Çok dışa açık değiliz, kendimizi çok geliştirmiyoruz. Belki bir de şu oluyor. devlet okuluna adım atınca insan kendini daha bir rahat hissediyor” (Ö7).*

“Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor” ($\bar{X}=2,71$) maddesinin de düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde de bir öğretmen İngilizce etkinliklerinin okul idaresi tarafından önemsenmediğini ifade etmiştir. Görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Mesela yaşamış olduğum bir örnek. Zümre olarak karar almıştık. Ana dili İngilizce olan birini sınıfa davet edelim çocuklara*

konuşma fırsatı sağlayalım diye. Avusturalyalı birini davet etmek istedim. Okul idaremiz maalesef ilgilenmedi bu fikrimizi gerçekleştiremedik” (Ö9).

4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	F	p
Kadın	271	3,538	,564	,669	,828
Erkek	93	3,554	,617		

Tablo 7 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamasının 3,538, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 3,554 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucu İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ifade etmektedir ($p>0.05$).

4.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8 ve 9’da verilmiştir.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
1-5 yıl	103	3,719	,621	,061
6-10 yıl	122	3,580	,484	,043
11-15 yıl	68	3,411	,518	,062
16-20 yıl	37	3,614	,774	,127
21 yıl ve üzeri	34	3,058	,185	,031
Toplam	364	3,542	,577	,030

Tablo 8'e göre en yüksek puan ortalamasının 3,719 ile kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 3,614 ortalama ile kıdemleri 16-20 yıl, 3,580 ortalama ile kıdemleri 6-10 yıl, 3,411 ortalama ile kıdemleri 11-15 yıl, ve 3,058 ortalama ile kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	12,707	4	3,177	10,511	,000
Gruplar arası	108,496	359	,302		
Toplam	121,203	363			

Tablo 9 incelendiğinde ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlarda kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$).

Grupların puan ortalaması arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
1-5 yıl	6-10 yıl	,138	,073	,474
	11-15 yıl	,307*	,085	,013
	16-20 yıl	,104	,105	,912
	21 yıl ve üzeri	,660*	,108	,000
6-10 yıl	1-5 yıl	-,138	,073	,474
	11-15 yıl	,169	,083	,386
	16-20 yıl	-,033	,103	,999
	21 yıl ve üzeri	,521*	,106	,000
11-15 yıl	1-5 yıl	-,307*	,085	,013
	6-10 yıl	-,169	,083	,386
	16-20 yıl	-,203	,112	,512
	21 yıl ve üzeri	,352	,115	,056

Tablo 10. *Devamı*

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
16-20 yıl	1-5 yıl	-,104	,105	,912
	6-10 yıl	,033	,103	,999
	11-15 yıl	,203	,112	,512
	21 yıl ve üzeri	,555*	,130	,001
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-,660*	,108	,000
	6-10 yıl	-,521*	,106	,000
	11-15 yıl	-,352	,115	,056
	16-20 yıl	-,555*	,103	,001

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdemleri 11-15 yıl arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyi mesleki kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl olanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Buna göre mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyi mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

4.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Okul Yeri	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
Köy	29	3,733	,562	,104
Kasaba	12	3,407	,603	,174
İlçe Merkezi	104	3,567	,561	,055

Tablo 11. *Devamı*

Okul Yeri	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
İl Merkezi	219	3,513	,583	,039
Toplam	364	3,542	,577	,030

Tablo 11'e göre en yüksek puan ortalamasının 3,733 ile köyde çalışan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 3,567 ortalama ile ilçe merkezinde çalışan, 3,513 ortalama ile il merkezinde çalışan ve 3,407 ortalama ile kasabada çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşma ANOVA Testi Sonuçları

Okul Yeri	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	1,528	3	,509	1,532	,206
Gruplar arası	119,675	360	,332		
Toplam	121,203	363			

Tablo 12 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların öğrencilerin gelir durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13 ve 14'te verilmiştir.

Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrencilerin Gelir Durumu	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
Kötü	53	3,738	,506	,069
Orta	220	3,593	,551	,037
İyi	78	3,344	,639	,072
Çok iyi	13	3,085	,328	,091
Total	364	3,542	,577	,030

Tablo 13'e göre en yüksek puan ortalamasının 3,738 ile öğrencilerinin gelir durumu kötü düzeyde olan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 3,593 ortalama ile öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin, 3,344 ortalama ile öğrencilerinin gelir durumu iyi düzeyde olan öğretmenlerin ve 3,085 ortalama ile öğrencilerinin gelir durumu çok iyi düzeyde olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların öğrencilerinin gelir durumuna göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma ANOVA Testi Sonuçları

Öğrencilerin Gelir Durumu	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	8,395	3	2,798	8,931	000
Gruplar arası	112,808	360	,313		
Toplam	121,203	363			

Tablo 14 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlarda öğrencilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p < 0.05$).

Grupların puan ortalaması arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé test sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Öğrencilerin Gelir Durumu	(J) Öğrenci Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
Kötü	Orta	,147	,085	,409
	İyi	,394*	,099	,002
	Çok iyi	,653*	,173	,003
Orta	Kötü	-,145	,085	,409
	İyi	,248*	,073	,011
	Çok iyi	,508*	,159	,019
İyi	Kötü	-,394*	,099	,002
	Orta	-,248*	,073	0,11
	Çok iyi	-,259	,167	,497
Çok iyi	Kötü	-,653*	,173	,003
	Orta	-,508*	,159	,019
	İyi	-,259	,167	,497

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların öğrencilerinin gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda öğrencilerinin gelir durumu kötü düzeyde olan öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu iyi ve çok iyi düzeyde olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerinin gelir durumu kötü düzeyde olan öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyi öğrencilerinin gelir durumu iyi ve çok iyi düzeyde olan öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu iyi ve çok iyi düzeyde olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Buna göre, öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyi öğrencilerinin gelir durumu iyi ve çok iyi düzeyde olan öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların öğrencilerin gelir durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 16 ve 17’de verilmiştir.

Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
15-20	55	3,600	,608	,082
21-30	162	3,535	,575	,045
31-35	97	3,501	,576	,058
36-40	34	3,588	,511	,087
40 ve üzeri	16	3,578	,677	,169
Toplam	364	3,542	,577	,030

Tablo 16’ya göre en yüksek puan ortalamasının 3,600 ile sınıf mevcutları 15-20 olan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 3,588 ortalama ile sınıf mevcutları 36-40 olan öğretmenlerin, 3,578 ortalama ile sınıf mevcutları 40 ve üzerinde olan öğretmenlerin, 3,535 ortalama ile sınıf mevcutları 21-30 olan öğretmenlerin ve 3,501 ortalama ile 31-35 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunların Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	,447	4	,112	,332	,856
Gruplar arası	120,756	359	,336		
Toplam	121,203	363			

Tablo 17 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların ders verdikleri sınıfların mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algularına İlişkin Bulgular

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde mesleki yeterlilik algularının saptanması amacıyla hazırlanmış olan anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin istatistiki bilgilere yer verilmiştir. Anketi cevaplayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, cevapların yüzdeleri ve ortalamaları listelenmiştir.

Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algularına İlişkin Verdikleri Cevap Yüzdeleri ve Ortalamaları

		Yetersizim	Az Yeterliyim	Çok Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim	\bar{X}
Dilbilgisi konusunda öğrencilerden gelen soruları etkin bir şekilde cevaplayabilmede	f	8	27	98	231	4,52
	%	2,2	7,4	26,9	63,5	
Öğrencilerden gelen her türlü kelime sorularını cevaplandırabilmede;	f	3	41	114	206	4,44
	%	,8	11,3	31,3	56,6	
Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilmede;	f	6	51	142	165	4,28
	%	1,6	14,0	39,0	45,3	
İngilizce dilbilgisi kurallarını değişik tekniklerle öğretebilmede;	f	14	53	130	167	4,24
	%	3,8	14,6	35,7	45,9	
İngilizce dersinde öğrencilerin anlamadığı konularda farklı örnekler verebilmede;	f	8	48	162	146	4,23
	%	2,2	13,2	44,5	40,1	
Değişik yaş grupları ve sevilere öğrencilere İngilizce öğretebilmede;	f	1	8	64	127	4,22
	%	,3	2,2	17,6	34,9	
Öğrencilerimin İngilizce dersinden zevk almalarını sağlayabilmede;	f	3	74	148	139	4,16
	%	,8	20,3	40,7	38,2	
İngilizce derslerinde etkin ve değişik ölçme değerlendirme stratejilerini kullanabilmede;	f	1	7	75	147	4,12
	%	,3	1,9	20,6	40,4	
Dersimi öğrencilerim için çekici hale getirebilmede;	f	6	86	133	139	4,11
	%	1,6	23,6	36,5	38,2	
Öğrencilerimi İngilizce öğrenmeye motive edebilmede;	f	14	70	142	138	4,11
	%	3,8	19,2	39,0	37,9	
Öğrencilerimin telaffuzlarını geliştirmelerine yardım edebilmede;	f	2	8	88	123	4,09
	%	,5	2,2	24,2	33,8	
İngilizce derslerinde aktivitelerin yapılabilmesi için gerekli basamakları uygulayabilmede;	f	1	9	77	149	4,08
	%	,3	2,5	21,2	40,9	
Öğrencileri İngilizceyi başarabilecekleri konusunda inandırabilmede;	f	3	12	74	144	4,07
	%	,8	3,3	20,3	39,6	
İhtiyaç olması durumunda tamamlayıcı materyalleri etkin bir şekilde kullanabilmede	f	2	13	71	148	4,07
	%	,5	3,6	19,5	40,7	
Öğrencilerim konuşurken etkin geri bildirimlerde bulunabilmede;	f	18	72	153	121	4,04
	%	4,9	19,8	42,0	33,2	
Diğer branş öğretmenleriyle etkin bir işbirliğinde bulunabilmede;	f	4	14	76	154	4,00
	%	1,1	3,8	20,9	42,3	
Derslerim için etkin ısındırma (güdüleme) aktiviteleri hazırlayabilmede;	f	1	15	90	139	3,99
	%	,3	4,1	24,7	38,2	
Öğrencilerimin öğrendikleri dile ait kültürel bilgilerini artırabilmede;	f	2	15	80	156	3,99
	%	,5	4,1	22,0	42,9	
İngilizce derslerinde öğrenci yaratıcılığını teşvik ederek artırabilmede;	f	12	96	142	114	3,98
	%	3,3	26,4	39,0	31,3	

Tablo 18. *Devamı*

		Yetersizim	Az Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim	\bar{X}
Öğrencilerim yazarken etkin geri bildirimlerde bulunabilmede;	f	3	15	86	148	112	3,96
	%	,8	4,1	23,6	40,7	30,8	
İngilizce derslerinde İngilizceyi etkin bir şekilde kullanabilmede;	f	2	21	91	129	121	3,95
	%	,5	5,8	25,0	35,4	33,2	
İngilizceyi öğretmede sürekli olarak yeni yol ve yöntemler bulabilmede;	f		21	102	126	115	3,92
	%		5,8	28,0	34,6	31,6	
İngilizce öğretiminde kendime ait özgün materyaller geliştirebilmede;	f	4	25	97	124	114	3,88
	%	1,1	6,9	26,6	34,1	31,3	
Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmede;	f	2	22	108	122	110	3,87
	%	,5	6,0	29,7	33,5	30,2	
Diğer İngilizce öğretmenlerine yeni ve etkin öğretim yöntemleri konusunda model olabilmede;	f	6	18	118	116	106	3,82
	%	1,6	4,9	32,4	31,9	29,1	
İngilizce dersinde öğrencileri grup çalışması yaptırmada uygun teknikleri kullanabilmede;	f	3	30	99	131	101	3,82
	%	,8	8,2	27,2	36,0	27,7	
Derslerimi, uygun seviyede bireyselleştirilmiş hale dönüştürebilmede;	f	3	29	103	131	98	3,80
	%	,8	8,0	28,3	36,0	26,9	
Öğrencilerimin İngilizce derslerinde eleştirel düşüncelerine yardımcı olabilmede;	f	4	25	115	128	92	3,77
	%	1,1	6,9	31,6	35,2	25,3	
İngilizce dersinde öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlayabilmede;	f	1	20	112	167	64	3,75
	%	,3	5,5	30,8	45,9	17,6	
İngilizce derslerinde ihtiyaç duyduğum materyal ve ekipmanları sağlayabilmede;	f	10	31	111	112	100	3,72
	%	2,7	8,5	30,5	30,8	27,5	
Zor konularda bile öğrencilerimi konu üzerinde tutmayı sağlayabilmede;	f	7	21	130	130	76	3,68
	%	1,9	5,8	35,7	35,7	20,9	
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmede;	f	5	36	122	119	82	3,65
	%	1,4	9,9	33,5	32,7	22,5	
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için farklı öğretim yöntemleri kullanabilmede;	f	9	37	118	107	93	3,65
	%	2,5	10,2	32,4	29,4	25,5	
Öğrencilerimi sınıfta İngilizce konuşmaya motive edebilmede;	f	5	42	111	128	78	3,64
	%	1,4	11,5	30,5	35,2	21,4	
İngilizce'ye az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilmede;	f	4	47	119	128	66	3,56
	%	1,1	12,9	32,7	35,2	18,1	
Velilere çocuklarının İngilizce'de daha başarılı olmaları konusunda destek sağlayabilmede;	f	10	47	125	109	73	3,52
	%	2,7	12,9	34,3	29,9	20,1	
Evden (veliden) yeterli destek olmaması durumunda dahi öğrenmeyi artırabilmede;	f	13	59	151	104	37	3,26
	%	3,6	16,2	41,5	28,6	10,2	
Öğrencilerimi okul dışında İngilizce kitap okumaya motive edebilmede;	f	20	73	129	96	46	3,21
	%	5,5	20,1	35,4	26,4	12,6	
İngilizce öğrenmede en sorunlu olan öğrencilere ulaşabilmede;	f	17	85	121	99	42	3,18
	%	4,7	23,4	33,2	27,2	11,5	

Tablo 18'e göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde "Dilbilgisi konusunda öğrencilerden gelen soruları etkin bir şekilde cevaplayabilmede;" \bar{X} =4,52) ve "Öğrencilerden gelen her türlü kelime sorularını cevaplandırabilmede;" (\bar{X} =4,44) maddelerinin en yüksek ilk iki ortalamaya sahip maddeler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini en çok dilbilgisi kurallarına hakimiyet ve kelime

hazineleri konularında yeterli gördükleri söylenebilir. “Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilmeye;” ($\bar{X}=4,28$) ve “İngilizce dilbilgisi kurallarını değişik tekniklerle öğretebilme;” ($\bar{X}=4,24$) maddeleri ortalamaları yüksek olan diğer maddeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek ortalamaya sahip olan bu maddeler incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin dilbilgisi kuralları ve kelime öğretiminde farklı teknikler kullanmaları konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. “Değişik yaş gurupları ve seviyelerden öğrencilere İngilizce öğretebilme;” ($\bar{X}=4,22$) maddesine verilen cevap ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin farklı yaş gurupları ve seviyelerden öğrencilere İngilizce öğretiminde mesleki yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18’e göre, öğretmenlerin sorunlu öğrencilere ulaşabilme kendilerini daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (“İngilizce öğretme en sorunlu olan öğrencilere ulaşabilme;” ($\bar{X}=3,18$)). “Evden (veliden) destek olmaması durumunda dahi öğrenmeyi artırabilme;” ($\bar{X}=3,26$) ve “Velilere çocuklarının İngilizce’de daha başarılı olmaları konusunda destek sağlayabilme;” ($\bar{X}=3,52$) maddelerinin ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin veli desteği olmadan etkili bir öğretim yapabilmeye ve veli desteği sağlamada kendilerini daha az yeterli gördükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini okul dışında kitap okumaya motive edebilme noktasında da kendilerini daha az yeterli gördükleri tespit edilmiştir (“Öğrencilerimi okul dışında İngilizce kitap okumaya motive edebilme;” ($\bar{X}=3,21$)).

4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	F	p
Kadın	271	3,912	,630	1,190	,708
Erkek	93	3,884	,608		

Tablo 19 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamasının 3,912, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 3,884 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucu İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ifade etmektedir ($p>0.05$).

4.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Alguları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20 ve 21’de verilmiştir.

Tablo 20. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
1-5 yıl	103	3,785	,630	,062
6-10 yıl	122	3,893	,592	,053
11-15 yıl	68	3,883	,600	,072
16-20 yıl	37	4,018	,605	,099
21 yıl ve üzeri	34	4,233	,679	,116
Toplam	364	3,905	,624	,032

Tablo 20’ye göre en yüksek puan ortalamasının 4,233 ile kıdemleri 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 4,018 ile kıdemleri 16-20 yıl, 3,893 ile 6-10 yıl, 3,883 ile kıdemleri 11-15 yıl ve 3,785 ortalama ile kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 21. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	5,674	4	1,418	3,752	,005
Gruplar arası	135,711	359	,378		
Toplam	141,385	363			

Tablo 21 incelendiğinde ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarında kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$).

Grupların puan ortalaması arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffee test sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
1-5 yıl	6-10 yıl	-,108	,082	,785
	11-15 yıl	-,098	,096	,901
	16-20 yıl	-,232	,117	,421
	21 yıl ve üzeri	-,448*	,121	,009
6-10 yıl	1-5 yıl	,108	,082	,785
	11-15 yıl	,009	,093	1,000
	16-20 yıl	-,124	,115	,884
	21 yıl ve üzeri	-,340	,119	,089
11-15 yıl	1-5 yıl	,098	,096	,901
	6-10 yıl	-,009	,093	1,000
	16-20 yıl	-,134	,125	,888
	21 yıl ve üzeri	-,349	,129	,121
16-20 yıl	1-5 yıl	,232	,117	,421
	6-10 yıl	,124	,115	,884
	11-15 yıl	,134	,125	,888
	21 yıl ve üzeri	-,215	,146	,702
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,448*	,121	,009
	6-10 yıl	,340	,119	,089
	11-15 yıl	,349	,129	,121
	16-20 yıl	,215	,146	,702

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdemleri 21 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

4.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 23 ve 24'te verilmiştir.

Tablo 23. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Okul Yeri Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Okul Yeri	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
Köy	29	3,867	,51237	,09514
Kasaba	12	3,632	,67693	,19541
İlçe Merkezi	104	3,947	,60468	,05929
İl Merkezi	219	3,905	,64329	,04347
Toplam	364	3,905	,62409	,03271

Tablo 23'e göre en yüksek puan ortalamasının 3,947 ile ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 3,905 ortalama ile il merkezinde çalışan, 3,867 ortalama ile köyde çalışan ve 3,632 ortalama ile kasabada çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları

Okul Yeri	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	1,120	3	,373	,958	,413
Gruplar arası	140,265	360	,390		
Toplam	141,385	363			

Tablo 24 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarında çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

4.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrencilerin gelir durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 25 ve 26’da verilmiştir.

Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrencilerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrencilerin Gelir Durumu	N	\bar{X}	SS	Standart Hata
Kötü	53	3,868	,667	,091
Orta	220	3,804	,614	,041
İyi	78	4,146	,561	,063
Çok iyi	13	4,319	,432	,119
Toplam	364	3,905	,624	,032

Tablo 4.25’e göre en yüksek puan ortalamasının 4,319 ile öğrencilerinin gelir durumu çok iyi düzeyde olan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 4,146 ortalama ile öğrencilerinin gelir durumu iyi düzeyde olan öğretmenlerin, 3,868 ortalama ile öğrencilerinin gelir durumu kötü düzeyde olan öğretmenlerin ve 3,804 ortalama ile öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların öğrencilerinin gelir durumuna göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 26. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrencilerinin Gelir Durumuna Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları

Öğrencilerin Gelir Durumu	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	9,083	3	3,028	8,239	,000
Gruplar arası	132,301	360	,368		
Toplam	141,385	363			

Tablo 26 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarında öğrencilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<0.05$).

Grupların puan ortalaması arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe test sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrencilerinin Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Öğrencilerin Gelir Durumu	(J) Öğrenci Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
Kötü	Orta	,063	,092	,924
	İyi	-,278	,107	,086
	Çok iyi	-,451	,187	,125
Orta	Kötü	-,063	,092	,924
	İyi	-,342*	,079	,000
	Çok iyi	-,515*	,173	,033
İyi	Kötü	,278	,107	,086
	Orta	,342*	,079	,000
	Çok iyi	-,172	,181	,824
Çok iyi	Kötü	,451	,187	,125
	Orta	,515*	,173	,033
	İyi	,172	,181	,824

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrencilerinin gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu iyi ve çok iyi düzeyde olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerinin gelir durumu orta olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları öğrencilerinin gelir durumu iyi ve çok iyi düzeyde olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

4.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrencilerin gelir durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 28 ve 29’da verilmiştir.

Tablo 28. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	Sd	Std Error
15-20	55	3,982	,626	,084
21-30	162	3,883	,637	,050
31-35	97	3,889	,636	,064
36-40	34	3,954	,592	,101
40 ve üzeri	16	3,855	,495	,123
Toplam	364	3,905	,624	,032

Tablo 28’e göre en yüksek puan ortalamasının 3,982 ile sınıf mevcutları 15-20 olan öğretmenlere ait olduğu bunu sırasıyla 3,954 ortalama ile sınıf mevcutları 36-40 olan öğretmenlerin, 3,889 ortalama ile sınıf mevcutları 31-35 olan öğretmenlerin, 3,883 ortalama ile 21-30 olan öğretmenlerin ve 3,855 ortalama ile sınıf mevcutları 40 ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Ders Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar içi	,546	4	,136	,348	,846
Gruplar arası	140,839	359	,392		
Toplam	141,385	363			

Tablo 29 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarında ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

4.2.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı

Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	p
Öğrenciyi Tanıma, İzleme ve Değerlendirme	Kadın	271	3,911	,616	,334	,739
	Erkek	93	3,887	,614		
Öğretme ve Öğrenme	Kadın	271	3,809	,681	,426	,273
	Erkek	93	3,774	,639		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	271	4,110	,630	,263	,793
	Erkek	93	4,090			

Tablo 30 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim boyutları puanlarında her biri için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.2.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı

Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	KO	F	p
Öğrenciyi Tanıma İzleme ve	1-5 yıl	103	3,792	,642	3	,592	1,570	,196
	6-10 yıl	122	3,902	,590				
	11-15 yıl	68	3,905	,579				
					360	,377		

Tablo 31. *Devamı*

	Kıdem	N	\bar{X}	SS		Sd	KO	F	p
Değerlendirme	16-20 yıl	37	4,035	,596	Arası	363	2,231	5,197	,000
	21 ve üzeri	34	4,117	,662					
	Toplam	364	3,905	,615					
Öğretme ve Öğrenme	1-5 yıl	103	3,658	,674	Gruplar	4	,429		
	6-10 yıl	122	3,776	,640	içi				
	11-15 yıl	68	3,773	,641	Gruplar	359			
	16-20 yıl	37	3,937	,626	arası				
	21 ve üzeri	34	4,221	,706					
	Toplam	364	3,800	,670	Toplam	363			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	1-5 yıl	103	4,019	,642	Gruplar	4	,394	2,136	,076
	6-10 yıl	122	4,106	,588	içi				
	11-15 yıl	68	4,072	,619	Gruplar	359			
	16-20 yıl	37	4,154	,651	arası				
	21 ve üzeri	34	4,273	,707					
	Toplam	364	4,105	,631	Toplam	363			

Tablo 31 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme ve kişisel ve mesleki gelişim boyutları puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), öğretme ve öğrenme alt boyutu puanında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Grupların puan ortalaması arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe test sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
1-5 yıl	6-10 yıl	-,118	,087	,768
	11-15 yıl	-,115	,102	,867
	16-20 yıl	-,279	,125	,295
	21 yıl ve üzeri	-,563*	,129	,001
6-10 yıl	1-5 yıl	,118	,087	,768
	11-15 yıl	,003	,099	1,000
	16-20 yıl	-,160	,122	,788

Tablo 32. Devamı

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
11-15 yıl	21 yıl ve üzeri	-,444*	,127	,017
	1-5 yıl	,115	,102	,867
	6-10 yıl	-,003	,099	1,000
	16-20 yıl	-,164	,133	,826
16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	-,448*	,137	,033
	1-5 yıl	,279	,125	,295
	6-10 yıl	,160	,122	,788
	11-15 yıl	,164	,133	,826
21 yıl ve üzeri	21 yıl ve üzeri	-,283	,155	,505
	1-5 yıl	,563*	,129	,001
	6-10 yıl	,444*	,127	,017
	11-15 yıl	,448*	,137	,033
	16-20 yıl	,283	,155	,505

İngilizce öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır ($p < 0.05$). Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algıları kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.8. Okul Yeri Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı

Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında okul yeri değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Okul Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Okul Yeri	N	\bar{X}	SS		Sd	KO	F	p
Öğrenciyi Tanıma İzleme ve Değerlendirme	Köy	29	3,844	,519	Gruplar içi	3	,592	1,570	,196
	Kasaba	12	3,558	,745					
	İlçe	104	3,951	,586					
	Merkezi İl merkezi	219	3,911	,630	Gruplar arası	360	,377		
	Toplam	364	3,905	,615					
Öğretme ve Öğrenme	Köy	29	3,767	,546	Gruplar içi	3	,393	,874	,455
	Kasaba	12	3,508	,711					
	İlçe	104	3,835	,654					
	Merkezi İl merkezi	219	3,804	,689	Gruplar arası	360	,450		
	Toplam	364	3,800	,670					
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Köy	29	4,079	,539	Gruplar içi	3	,220	,550	,648
	Kasaba	12	3,941	,618					
	İlçe	104	4,157	,616					
	Merkezi İl merkezi	219	4,092	,652	Gruplar arası	360	,401		
	Toplam	364	4,105	,631					

Tablo 33 incelendiğinde okul yeri değişkenine göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim boyutları puanlarında her biri için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.2.9. Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı

Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında öğrenci gelir durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Öğrencilerin Gelir Durumu	N	\bar{X}	SS		Sd	KO	F	p
Öğrenciyi Tanıma İzleme ve Değerlendirme	Kötü	53	3,801	,651	Gruplar	3	2,960	8,828	,000
	Orta	220	3,818	,614	İç				
	İyi	78	4,175	,531	Gruplar	360	,357		
	Çok iyi	13	4,176	,424	arası				
	Toplam	364	3,905	,615	Toplam	363			
Öğretme ve Öğrenme	Kötü	53	3,763	,707	Gruplar	3	3,858	9,170	,000
	Orta	220	3,689	,646	İç				
	İyi	78	4,044	,628	Gruplar	360	,421		
	Çok iyi	13	4,364	,550	arası				
	Toplam	364	3,800	,670	Toplam	363			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kötü	53	4,134	,688	Gruplar	3	2,119	5,505	,001
	Orta	220	4,009	,637	İç				
	İyi	78	4,311	,551	Gruplar	360	,385		
	Çok iyi	13	4,376	,349	arası				
	Toplam	364	4,105	,631	Toplam	363			

Tablo 34 incelendiğinde öğrenci gelir durumu değişkenine göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim boyutları puanlarında her biri için anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Grupların puan ortalaması arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe test sonuçları Tablo 35, 36 ve 37’de verilmiştir.

Tablo 35. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algularının Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Öğrencilerin Gelir Durumu	(J) Öğrenci Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std Error	Sig
Kötü	Orta	-,016	,091	,998
	İyi	-,373*	,106	,007
	Çok iyi	-,375	,184	,251
Orta	Kötü	,016	,091	,998
	İyi	-,357*	,078	,000
	Çok iyi	-,358	,170	,222
İyi	Kötü	,373*	,106	,007
	Orta	,357*	,078	,000

Tablo 35. Devamı

(I) Öğrencilerin Gelir Durumu	(J) Öğrenci Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std Error	Sig
Çok iyi	Çok iyi	-,001	,179	1,000
	Kötü	,375	,184	,251
	Orta	,358	,170	,222
	İyi	,001	,179	1,000

İngilizce öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarının öğrenci gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda öğrencilerinin gelir durumu iyi düzeyde olan öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu kötü ve orta düzeyde olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerinin gelir durumu iyi olan öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algıları öğrencilerinin gelir durumu kötü ve orta düzeyde olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 36. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Öğrencilerin Gelir Durumu	(J) Öğrenci Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
Kötü	Orta	,074	,099	,905
	İyi	-,280	,115	,118
	Çok iyi	-,600*	,200	,031
Orta	Kötü	-,074	,099	,905
	İyi	-,355*	,085	,001
	Çok iyi	-,675*	,185	,004
İyi	Kötü	,280	,115	,118
	Orta	,355*	,085	,001
	Çok iyi	-,319	,194	,440
Çok iyi	Kötü	,600*	,200	,031
	Orta	,675*	,185	,004
	İyi	,319	,194	,440

İngilizce öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarının öğrenci gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda öğrencilerinin gelir durumu iyi düzeyde olan

öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenler arasında ve öğrencilerinin gelir durumu çok iyi düzeyde olan öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu kötü ve orta düzeyde olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerinin gelir durumu iyi düzeyde olan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algıları öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, öğrencilerinin gelir durumu çok iyi olan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algıları öğrencilerinin gelir durumu kötü ve orta düzeyde olan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 37. İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilik Algılarının Öğrenci Gelir Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Öğrencilerin Gelir Durumu	(J) Öğrenci Gelir Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig
Kötü	Orta	,124	,094	,631
	İyi	-,177	,110	,461
	Çok iyi	-,242	,192	,659
Orta	Kötü	-,124	,094	,631
	İyi	-,302*	,081	,004
	Çok iyi	-,367	,177	,231
İyi	Kötü	,177	,110	,461
	Orta	,302*	,081	,004
	Çok iyi	-,653	,185	,989
Çok iyi	Kötü	,242	,192	,659
	Orta	,367	,177	,231
	İyi	,065	,185	,989

İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarının öğrenci gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe test sonucunda öğrencilerinin gelir durumu iyi düzeyde olan öğretmenler ile öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerinin gelir

durumu iyi olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algıları öğrencilerinin gelir durumu orta düzeyde olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim sürecine ilişkin mesleki yeterlilik algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.10. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Mesleki Yeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Puan Dağılımı

Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Mesleki Yeterlilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS	Sd	KO	F	p
Öğrenciyi Tanıma İzleme ve Değerlendirme	15-20	55	3,969	,629	Gruplar içi Gruplar arası	4		
	21-30	162	3,882	,633				
	31-35	97	3,884	,610				
	36-40	34	4,011	,600				
	40 ve üzeri	16	3,825	,437				
	Toplam	364	3,905	,615	Toplam	363		
Öğretme ve Öğrenme	15-20	55	3,890	,691	Gruplar içi Gruplar arası	4		
	21-30	162	3,775	,681				
	31-35	97	3,786	,686				
	36-40	34	3,831	,611				
	40 ve üzeri	16	3,759	,532				
	Toplam	364	3,800	,670	Toplam	363		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	15-20	55	4,170	,580	Gruplar içi Gruplar arası	4		
	21-30	162	4,090	,645				
	31-35	97	4,089	,654				
	36-40	34	4,129	,636				
	40 ve üzeri	16	4,068	,567				
	Toplam	364	4,105	,631	Toplam	363		

Tablo 38 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim boyutları puanlarında her biri için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.3. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları algılama düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerin yaşadıkları sorun düzeyi ile mesleki yeterlilik algıları arasında bir ilişki olup olmadığının saptanması amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları algılama düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	R	p
Sorun Mesleki Yeterlilik Algısı	364	-,151	,004

Tablo 39’a göre öğretmenlerin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları algılama düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır ($r = -.151$; $p < .05$).

BÖLÜM V

SONUÇ – TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve mesleki yeterlilik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmalı olarak sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nicel veri toplama aracı olan ankette yer alan sorulardan ve nitel veri aracı olan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenler sınav sisteminin İngilizce öğretimini olumsuz etkilediği görüşündedirler. İngilizce becerisinin sadece testle ölçülmesinin dersi mekanikleştirdiğini, dört temel beceriye odaklanmak yerine sadece test tekniği ile ders yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Nitekim okulun ve öğretmenlerin başarısı da öğrencilerin merkezi sınav başarılarına bağlı olarak değerlendirilmektedir. Gök Çatal (2015), Kızıldağ (2009) ve Cheng (2004) de yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Gök Çatal (2015), sınav odaklı ders işlendiği için öğrencilerde dil ediniminin tamamen gerçekleşmediği, dört temel beceriye yeterince değinilmediği ve test odaklı çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kızıldağ (2009) test odaklı ders yapmanın öğretmenleri mekanikleştirdiğini ve öğretmenlerin derslerde iletişimsel yaklaşımı kullanmasına engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cheng (2004) Çin’de yaptığı araştırmada öğretmenlerin başarısının öğrencilerinin ortak sınavlardan aldığı notlara göre değerlendirildiği ve bu sınavların öğretmenlerin ders işleyişlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin belirli aralıklarla ve yeterli ders tekrarı yapmamaları öğretmenler tarafından yaşanan önemli bir sorun olarak ortaya konmuştur. Öğretmenler öğrencilerinin ders dışında tekrar yapmadığını bunun da öğrenmenin kalıcılığını etkilediğini belirtmişlerdir. Ders tekrarı ile ilgili olan bu sonuç Erdem (2016) ve Doğan (2016)'nın çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar ile örtüşmektedir. Erdem (2016) çalışmasında öğrencilerin derslerden önce ve sonra yeterli tekrar yapmamalarının, verilen ev ödevlerini yapmamalarının onların öğrenmelerini pekiştirmelerini engellediği ve İngilizce öğrenme sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Doğan (2009)'ın çalışmasında öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları yabancı dil öğretimindeki başarısızlık sebeplerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derste öğrenilenleri düzenli ve yeterli bir şekilde tekrar etmemeleri onların sınav dönemlerinde yüklerinin artmasına yol açabilir ve sınavlarda başarılı olmalarını engelleyebilir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer önemli sorun ise müfredatın İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı sorunudur. Müfredatın yoğun olması İngilizce öğretiminde yaşanan önemli sorunlardan biri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu seçmeli İngilizce dersleri sayesinde müfredatı yetiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucuyla paralel olarak Kızıldağ (2009) yaptığı çalışmada müfredatın yoğun olduğu ve esnek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yavuz (2005) çalışmasında müfredatın öğretmeni kısıtladığını belirlemiştir. Yılmaz (2005), Aküzel (2006), Doğan (2009) ve Erdem (2016) da bu mevcut müfredatın İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sorunun ön plana çıkmasının sebebi özellikle ders saatlerinin İngilizce dersinin kazanımlarını gerçekleştirebilmek için yetersiz gelmesi olabilir.

Öğretmenler ders kitaplarını yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kitaptaki etkinliklerin yeterli ve etkili olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca dinleme metinlerinin de öğretmenlere gönderilmemesinin İngilizce öğretiminin verimliliğini etkilediği ve bir kısım öğretmenlerin öğrencilerine ek kaynak aldırıldığı ifade edilmiştir. Ders kitapları ile ilgili yaşanan sonuçlar başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Kızıldağ (2009) da yaptığı çalışmada dinleme CD'leri gibi ders materyallerinin gönderilmemesinin İngilizce öğretimini olumsuz etkilediği sonucuna

ulaşmıştır. Araştırma sonucuna benzer olarak Aküzel (2006) yaptığı çalışmada ders kitaplarının yeterince açık, anlaşılır ve ilgi çekici olmadığı ve dersin hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaplan (2013) yaptığı çalışmada ders kitaplarında alıştırmaya dayalı etkinliklerin az olmasının İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilediği, ders kitaplarında seçilen temaların ilgi çekici olmamasının ise İngilizce öğrenmeyi zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Gök Çatal (2015) ders kitaplarının dil açısından açık ve anlaşılır olmadığı, görsellik ve içerik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının yetersiz bulunmasından dolayı öğretmenlerin çoğunluğu ek kaynaklar aldıklarını ifade etmişlerdir. Arıbaş ve Tok (2004) de yaptıkları çalışmada resmi ilköğretim okullarında öğretmenlerin başka kaynaklardan daha çok yararlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ersen Yanık (2007) araştırmasında ders kitaplarının özellikle konu seçimleri ve dağılımları açısından öğretmenler tarafından eleştirildiği bulgusuna rastlamıştır. Katılımcılar tarafından belirtilen görüşlere göre okuma ve dinleme metinleri öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine uygun değildir ve fazla sayıda bilinmeyen yapı ve sözcük içermektedir. Katılımcılar cümlelerin bazılarında hatalar olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, ders kitaplarının görsel olarak yeterli olmadığı, her sınıf düzeyinde farklı kitapların kullanıldığı ve öğretmen kılavuz kitaplarının bulunmadığı yine katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumlarını ve çözümlerini yeterli bulmadığı sonucudur. Doğan (2009) da yaptığı çalışmada aynı sonucu elde etmiştir. Aynı şekilde, Erdem (2006)'in araştırmasında bakanlığın gerekli alt yapıyı oluşturmadığı ve uygun çözümler üretmediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi bakanlığın yabancı dil eğitimi konusunda köklü ve istikrarlı çözümler ve yenilikler getirmemesi olabilir.

Bir diğer sorun olarak İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi eğitim programının sunulmadığı öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde çoğu öğretmen son yıllarda herhangi bir hizmet içi eğitime dahil olmadığını ifade etmiştir. Dahil olanlar ise eğitimlerin çok kalabalık salonlarda, yetersiz ses ve hava koşulları altında verimli bir çalışmaya uygun olmayan şartlarda verildiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın hizmet içi eğitimlerle ilgili bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Mentiş Taş, Uştu ve Sever (2016) yaptıkları çalışmada

öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından MEB'in düzenlediği kursların yararsız ve yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Boydak Özkan, Şener ve Polat (2014)'ın çalışmasına göre öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yararlı olmadığını düşünmektedir ve buna sebep olarak ise bu eğitimlerin bilinenlerin tekrarı olması, ilgi ve ihtiyaçlardan uzak olması ve amacına uygun olarak yapılmadığını ileri sürmektedirler. Özdemir (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin verilen hizmet içi eğitimleri sayı ve içerik olarak bekledikleri düzeyde görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu eğitimlerden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için bireysel ihtiyaç analizi yapılmasına olanak sağlayan bir planlamanın olmadığı, bu eğitimler verilirken okulun fiziksel durumu çevresi ve konumu gibi etmenlerin göz ardı edilerek içeriklerin hazırlandığını ortaya çıkarmıştır. Aküzel (2006) çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılmasının gerekli olduğu ancak yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını ve bu durumun her öğrenciyle bireysel ilgilenme imkanı tanımadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki birçok araştırmanın sonucuyla da tutarlıdır. Sevinç (2006) yaptığı çalışmada benzer şekilde sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumun öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınmasını güçleştirdiğini ifade etmiştir. Aküzel (2006), sınıfların kalabalık olmasının öğrencilerin derse katılımını ve başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Günday (2007) araştırmasında özellikle dinleme, anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde birebir iletişimin önemini dile getirmiştir ve sınıf mevcutlarının normal standartların üstünde olmasından dolayı bu becerileri gerçekleştirme olanağı bulunmadığını saptamıştır. Ersen Yanık (2007) yaptığı çalışmada sınıfların kalabalık olmasının öğretmenin her öğrenciye yeterli zaman ayırmasını, ödevleri ve sınavları sağlıklı bir biçimde kontrol edip dönüt vermesini engellediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2008), Fragozo (2011), Kaplan (2013), Gök Çatal (2015), Akbari (2015), Erdem (2016), Özdemir (2016) de yaptıkları çalışmalarda sınıf mevcutlarının yüksek olduğu ve yabancı dil öğretimi için elverişli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda erkek ve kadın öğretmenlerin yaşadıkları sorunların benzer olduğu sonucuna

ulaşılabilir. Araştırmanın bu sonucu Gök Çatal (2015) ve Erdem (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Gök Çatal (2015) ve Erdem (2016) de araştırmalarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Gök Çatal (2015) öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre karşılaştıkları sorunlar arasında okul teması içindeki sorunlar ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosuncuk (2016) da araştırmasında mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde daha çok yapısal sorunlar yaşandığını düşündüğü sonucunu elde etmiştir. Ancak Özdemir (2016) İngilizce dersinde başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin yaptığı çalışmada başarıyı etkileyen faktörler ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Erdem (2016) de araştırmasında öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadığı sorunlar ile mesleki kıdemleri arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre değişiklik göstermemektedir. Başka bir deyişle köyde, kasabada, ilçede ya da il merkezinde çalışan öğretmenler benzer sorunlar yaşamaktadır. Bu sonuç Tosuncuk (2016)'un araştırmasında elde ettiği sonuç ile örtüşmektedir. Tosuncuk (2016) köy ve ilçede bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenlerin daha çok sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların öğrencilerinin gelir durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gök Çatal (2015)'ın araştırma sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve maddi sıkıntı yaşayan öğrencilerin gerekli materyalleri edinemedikleri ve dili kültürün bir parçası olarak göremedikleri için öğretmenler İngilizce öğretiminde sorun yaşamaktadırlar. Tosuncuk (2016) araştırmasında düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda yapısal sorunların daha çok yaşandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre farklılık göstermemektedir. Bu sonucun aksine Tosuncuk (2016) araştırmasında kalabalık sınıflarda öğretmenlerin daha çok sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algularına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nicel veri toplama aracı olan ankette yer alan sorulardan elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaptıkları araştırmalarda Dolgun (2016), Arslan ve Kararmaz (2014), Çelik (2011), Tunç Yüksel (2010), Yavuz (2007) ve Büyükduman (2006) da aynı sonuca ulaşmışlardır. Baş (2010) ise yaptığı çalışmada öğretmenlere ait mesleki yeterlilik algısının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alanlar dilbilgisi, kelime bilgisidir. Öğretmenler kendilerini en çok dil bilgisi konusunda gelen soruları cevaplayabilmede yeterli görmektedir. Üstün (2017) ve Bilican (2016) da yaptıkları araştırmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Üstün (2017)'ün çalışma sonuçlarına göre “İngilizce dil bilgisine tamamen hakim olma” ve “Yüksek seviyede kelime bilgisine sahip olma maddeleri öğretmenler tarafından etkili bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellikler olarak ortaya çıkmıştır. Bilican (2016) öğretmenlerin kendilerini dil bilgisi ve kelime öğretmede yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kendilerini en çok dilbilgisi ve kelime bilgisi konularında yeterli görmelerinin sebebi öğretmenlerin de zamanında dilbilgisi ve kelime odaklı yabancı dil eğitimi almaları ve bugün de öğrencilerini sınavlara hazırlamak için büyük oranda test odaklı ders yapmaları olabilir. Bu konuların ardından öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli hissettiği konular öğrencilere anlamadıkları konularda farklı örnekler verebilme ve değişik yaş grubu ve seviyelerden öğrencilere İngilizce öğretebilmedir. Tunç Yüksel (2010) de çalışmasında öğretmenlerin ihtiyaç duyulduğunda öğrencilere farklı açıklamalar yapabilme ve konuyla ilgili farklı örnekler verebilme konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Dolgun (2016)'un araştırma sonuçlarına göre dersi öğrencilerin bireysel seviyelerine göre ayarlamak tecrübeli öğretmenler için bile zorlu bir görev olarak ortaya çıkmıştır.

Elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli algıladıkları konular ise İngilizce öğretmede en sorunlu olan öğrencilere ulaşabilme, öğrencileri okul dışında İngilizce kitap okumaya motive edebilme, veliden destek alamadıkları durumlarda bile öğrenmeyi artırabilme ve öğrencilerin daha başarılı olmaları konusunda velilerine destek olabilme konularıdır. Ancak Arslan ve Kararmaz (2014) çalışmalarında ulaştıkları sonuç bu sonucu ile örtüşmemektedir. Arslan ve Kararmaz (2014) yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin aile ile işbirliği içinde olma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının onların cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun bulunduğu yere, öğrencilerinin gelir durumuna ve sınıflarının mevcutlarına göre değişip değişmediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Hoy (2002), Çimen (2007), Dede (2008), Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009), Yılmaz (2010), Tunç Yüksel (2010), Baş (2010), Memiş ve Gençtürk (2010) ve Güneş (2011) de araştırmalarında öğretmenlerin yeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Evans (1986), Ekici (2006), Yavuz (2007), Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Sünbül ve Arslan (2009) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkeklere nazaran daha yüksek mesleki öz yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Evans bu durumu öğretmenliğin daha çok kadınlara özgü bir meslek olarak görülmesi inancına bağlamıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları kıdemlerine göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin yeterlik algılarının kıdemlerine göre değiştiği sonucuna Campbell (1996), Daughetry (2005), Say (2005), Sünbül ve Arslan (2009), Kan ve Çapri (2007), Memiş ve Gençtürk (2010), Taner (2017) de yaptıkları araştırmada ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yeterlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında öğretmenlerin yeterlik algılarının kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy (2002) ve Chacon, (2005), Celep (2002), Çimen (2007), Baş (2010), Tunç Yüksel (2010), Çakır ve Güven

(2012) öğretmenlerin sahip oldukları kıdemlerin onların yeterlilik algısı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının öğrencilerinin gelir durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre mesleki yeterlik algılarının değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla tutarlı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2002) da çalışmalarında öğretmenlerin yeterlik algılarının çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Sünbül ve Arslan (2009)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterlik puanları çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık göstermektedir. İl merkezlerinde görev yapan öğretmenler kendilerini ilçe ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerden daha yeterli hissetmektedir. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların mevcutları değişkenlerine göre mesleki yeterlilik algılarının değişmediği ortaya çıkmıştır.

5.1.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma, İzleme ve Değerlendirme Yeterlilik Alanına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlere uygulanan anketin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en çok öğrencilerin anlamadığı konularda farklı örnekler verebilme, değişik yaş grupları ve seviyelerden öğrencilere İngilizce öğretebilme ve etkin ve değişik ölçme değerlendirme stratejilerini kullanabilme konularında yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tunç Yüksel (2010) de çalışmasında öğretmenlerin kendilerini farklı ölçme ve değerlendirme stratejileri kullanma konusunda yüksek oranda yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Arslan ve Kararmaz (2014) da aynı şekilde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördükleri sonucunu elde etmiştir. Ancak, Koç (2010) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kavrama, benimseme ve kullanma konusunda yeterliklerini orta düzeyde gördüklerini tespit etmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme konusunda kendilerini en yetersiz algıladıkları konular veliden yeterli destek olmaması durumunda dahi öğrenmeyi artırabilme, öğrencilerin daha başarılı olmaları konusunda

velilere destek olabilme ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlayabilme konuları olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin mesleki yeterlilik algılarının onların cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun bulunduğu yere ve ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları ile öğrencilerinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

5.1.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algularına Ait Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde kendilerini en çok yeterli gördükleri konular öğrencilerinin derslerinden zevk almalarını sağlayabilme, öğrencilerini İngilizce öğrenmeye motive edebilme, dersi öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirebilme ve tamamlayıcı materyalleri etkin bir şekilde kullanabilme konuları olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmannın bu sonuçları ile tutarlı çalışmalar bulunmaktadır. Tunç Yüksel (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce'ye değer vererek öğrenmelerine yardım etme konusunda ve farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanarak dersi öğrenciler için ilgi çekici hale getirme konusunda yüksek düzeyde yeterlilik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eraslan Keskinçilic (2010) okul müdürlerinin görüşlerine göre ilköğretimde görev yapan Bilişim Teknolojileri dersi öğretmenlerinin yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kendilerini öğretim süreci planlama ve düzenleme konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Karaca (2004) da öğretmen adaylarının planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik algılarını incelediği çalışmada öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci ile alakalı yeterlikleri yeterince kazandıklarını belirlemiştir. Bunlara ek olarak Bingöl Meşe (2010) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili olarak kendilerini değerlendirdikleri çalışmasında ve Numanoğlu ve Bayır (2009) bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmalarında öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda sahip oldukları yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, Coşkun ve diğerleri (2009) Türkçe öğretmen adaylarının öğretim planlama, uygulama ve

değerlendirme yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecinde mesleki yeterliliklerini en düşük gördükleri konular ise öğretmenlerin öğrencilerini başarabileceklerine inandırarak motivasyonlarını artırma, İngilizce öğrenmede en sorunlu öğrencilere ulaşabilme, öğrencilerin okul dışında İngilizce kitap okuyabilmelerini sağlayabilme ve İngilizceye az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilmedir.

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterlilik algıları onların mesleki kıdemlerine ve öğrencilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilik algıları cinsiyetlerine, çalıştıkları okulun bulunduğu yere ve ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre farklılık göstermemektedir. Arslan ve Kararmaz (2014) da araştırmalarında öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin sahip oldukları algılar arasında bir farklılık olmadığı, ancak öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme yeterlik alanına ilişkin ortalamalarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu elde etmiştir. Bununla birlikte, Yavuz (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bu süreçte yer alan sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin erkeklere nazaran daha yüksek yeterlilik algısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Yeterlilik Algularına Ait Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlere uygulanan anketin kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini en yeterli hissettiği konular dilbilgisi ve kelime konularıdır. En az yeterli gördükleri konular ise zor konularda bile öğrencilerin ilgisini konu üzerinde tutma, kendine ait özgün materyaller geliştirme ve yeni yol ve yöntemler bulabilmedir. Arslan ve Kararmaz (2014), Karacaoğlu (2008) ve Yavuz (2007)'un araştırmalarında ulaştığı sonuçlar bu sonuçları destekler niteliktedir. Arslan ve Kararmaz (2014), Karacaoğlu (2008) ve Yavuz (2007) İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda

algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Karacaoğlu (2008) da öğretmenlerin yeterlik algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilik algıları öğrencilerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilik algıları onların cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okulun bulunduğu yere ve ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Arslan ve Kararmaz (2014) da yaptıkları araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama yeterlilik alanına ait algılarının benzer olduğunu tespit etmiştir.

5.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunları Algılama Düzeyleri ile Mesleki Yeterlilik Algılarına Ait Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan görüşme ve anket sonuçları ile öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yapılan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar ile mesleki yeterlik algıları arasında önemli ölçüde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunları ve öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler çalışmanın alt problemlerinin yanıtlanmasına olanak sağlamıştır.

Araştırmanın ilk alt probleminde İngilizce dersinde yaşanan sorunlar sorgulanmaktadır. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde İngilizce programının yoğun olduğu görülmektedir. İngilizce ders saatlerinin yetersiz olması öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirme konusunda sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Programın içeriği ve haftalık İngilizce ders saatleri konusunda düzenlemeler yapılarak bu kazanımları

gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin yeterli zamana sahip olmalarına olanak sağlanmalıdır.

Ders kitaplarının yetersiz olduğu sorununun öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ifade edildiği görülmüştür. Ders kitaplarında açıklayıcı, bilgi verici bölümlerin olmayışı, etkinliklerin bir kısmında cevapları yazmak için yer bulunmayışı ve konuyu pekiştirmek için yeterli sayıda etkinlik bulunmayışı bu durumun sebeplerindedir. Bundan dolayı ders kitaplarında öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olacak açıklamalara ve etkinlikleri yapmak için gerekli olan alanlara yer verilmelidir.

Okulların fiziki altyapısının yetersiz olması, yabancı dil öğretimi için gerekli materyallerin eksikliği İngilizce öğretiminde vurgulanan önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda gerekli olan fiziki altyapı sağlanarak sınıf mevcutları yabancı dil öğretimi için uygun hale getirilmelidir. Bunun yanında öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek için gerekli olan dinleme metinleri ve bunları dinletebilmek için gerekli olan materyaller, öğrencilerin faydalanması için yabancı dil kütüphaneleri ya da yabancı dil laboratuvarları okullara sağlanmalıdır.

Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunların daha fazla olduğu ve bu öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimler almalarına ağırlık verilmesi daha faydalı olacaktır.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunları ve mesleki yeterliklerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirleme kısmında birebir görüşmeler de yapılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda öğretmenleri yeterlik algılarının incelenmesi konusunda da birebir görüşmeler yapılabilir ya da gözlem tekniğine başvurulabilir. Ayrıca, bu sürece yönetici görüşleri de dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aghaie, A. (2006). *Recognition of personal and professional features of future teachers*. MA thesis, Shahed University, Tehran.
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 394-401.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Akuzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arıbaş, S., & Tok, H. (2004). İlköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Arıbaş, S., & Tok, H. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 205-227.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayınları.
- Arslan, A., & Kararmaz, S. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7/4), 204-232.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 179-191.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 38-63.

- Ateş Özdemir, E. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydoğdu, E. (2007). *EFL teachers perceptions of foreign language teaching competences*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 287-310.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü*, 1, 19-30.
- Baş, G. (2010). *An examination of the perceived self-efficacy levels of EFL teachers at preparatory departments of universities in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Behroozia, M., & Amoozegar, A. (2013). Challenges to English language teachers of secondary schools in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203-207.
- Bilican, R. (2016). *Effectiveness and professional competencies of English language teachers in first five years in Turkey*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bingöl Meşe, E. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi.
- Boydak Özcan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim*, 114-134.

- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1988). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim* 137.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachersin Scotland and America. *Education*, 117(1), 2-11.
- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Canbolat, N. (2013). *Investigating EFL instructors'perceived competencies: Challenges and suggestions*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: the prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs and attitudes about student control. *National Forum*, 1-10.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers’ perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 257-272.
- Cheng, L., & Wang, H. (2004). Understanding professional challenges faced by Chinese teachers of English. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(4).
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani. *SETA*, 1-24.

- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 140-163.
- Cruickshank, D. R., & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 26-30.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır İlhan, A. (2004). 21. Yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
- Çakır, Ö., & Güven, S. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-53.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-12.
- Çelik, H. (2011). *Teacher portfolio: Effects and implications for English language teachers' competencies and professional development*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Çubukçu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 213-217.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 1-44.
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom*. Doktora Tezi, University of Houston.
- Davies, P., & Pears, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Deakin Crick, R. (2008). *Pedagogy for citizenship*. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 741-757.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 133-163.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 96-111.
- Demirtaşlı, N. Ç., & Kilmen, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27-55.

- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dolgun, H. (2016). *A profile of pre-service and in-service EFL teachers' self-efficacy beliefs*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Duman, T. (1996). İsmail Hakkı Baltacı'ya göre öğretmen. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 7-9.
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Education First. (2015). *The world's largest ranking of countries by English skills*. 10 24, 2017 tarihinde <http://www.ef.com.tr/epi/> adresinden alındı
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz- yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian journal of educational research*, 87-96.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yayınları*, 379-380.
- Eraslan Keskinılıç, F. (2010). İlköğretim Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yeterliklerinin okul müdürlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, 116-125.
- Eratalay, N., & Kartal, E. (2006). Yabancı dil öğretmenleri için hizmet içi eğitim uygulamaları ve Fransa örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 89-99.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erişkon Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına genel bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 273-282.
- Ersen Yanık, A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 1-19.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among pre-service teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3600-3604.
- Fragozo, C. (2011). Benefits and challenges of teaching English in Brazilian regular schools. *BELT Journal*, 17-26.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği gener yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkına öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39-55.

- Ghasemboland, F., & Hashim, F. B. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 890-899.
- Glatthorn, A. A., Jones, B. K., & Bullock, A. (2006). *Developing highly qualified teachers a handbook for school leaders*. California: Corwin Press.
- Goss, B. (1999). Challenges of learning English in Japan. *Intercultural Communication Studies*, 189-194.
- Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Göksugüzel, L. (2000). Öğretmen yetiştirmede sosyal beceri eğitiminde rehberlik. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 581-83.
- Gömlüksiz, M. N. (1993). *Yüksek öğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları (Fırat Üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Güçlü, N. (2002). Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri. L. K. (Ed) içinde, *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Güneş, B. (2009). 1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, S. (2011). *Kimya öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Helvacı, M. A. (2011). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. S. (Ed) içinde, *Eğitim bilimine giriş* (s. 285-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Highet, G. (1957). *The art of teaching*. New York: Vintage Books.
- Ilanlou, M., & Zand, M. (2011). Professional Competencies of Teachers and the Qualitative Evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1143-1150.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Jia, Y., Eslami, Z. R., & Burlbaw, L. (2006). ESL teachers' perceptions and factors influencing their use of classroom-based reading. *Bilingual Research Journal*, 29, 459-482.
- Kan, A., & Çapri, B. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve ünvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1) 63-83.
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Antalya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları . *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Ankara.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 61-77.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile “Öğretmen yeterlikleri” üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 20-26.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskil, G. (1999). English Language Teachers in Turkey: Graduates of Different Departments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17.
- Khan, I. A. (2011). Challenges of teaching/learning English and management. *Global Journal of Human-Social Science Research*.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3) 188-201.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 10-14.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yayınları*.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 107-149.
- Koç, S., & Bamber, B. (1997). *English language teaching*. Ankara: YÖK, Dünya Bankası.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi / Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. *Asos Journal*, 43, 213-224.
- 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*. Doktora Tezi, The Ohio State University.

- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 265-275.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT*. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- MEB. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge*. Eylül 15, 2017 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23.html> adresinden alındı
- MEB. (2002). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu*. Eylül 15, 2017 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/136.html> adresinden alındı
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Nisan 2018, 25 tarihinde http://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/maddedetaylari?_afWindowMode=0&_afLoop=6784696242727226&psira=42607&_adf.ctrl-state=10y2pq1ia0_4 adresinden alındı
- MEB. (2017). *İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Nisan 15, 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160113_2-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_5.pdf adresinden alındı
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Şubat 20, 2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alındı
- Medley, D. M., & Shannon, D. M. (1994). Teacher evaluation. T. Husen, & T. N. Postlethwaite içinde, *The International encyclopedia of education*. 2nd edn., Vol.10, 6015-6020. Oxford: Pergamon.

- Memiş, A., & Gençtürk, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mentiş Taş, A., Uştu, H., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir çalışma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 4(1) 15–23.
- Moon, C. (2010). Identifying and exploring the challenges of teaching English language learners. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Northern Arizona University, Educational Leadership.*
- Nazri, M. I., & Barrick, R. K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in pensular Malaysia. *Journal of Agricultural Education*, 49-54.
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 197-212.
- Odabaşı, H. (1997). *Yabancı dil eğitiminde bilgisayar kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Oruç, Ş. (2016). Anadili, ikinci dil, İki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290.
- Özdemir, A. N. (2016). *Devlet okullarında İngilizce öğretimindeki başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 1-38.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Pantic, N. (2011). *The meaning of teacher competence in contexts of change: In search of missing elements of a knowledge base for teacher education—moral purposes and change agency*. Utrecht University.
- Passos, A. (2009). *A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries*. Doctoral Dissertation, University of Pretoria, Pretoria.
- Porter, A., & Brophy, J. E. (1987). Good teaching: Insights from work of the Institute for research on teaching. *Occasional Paper Michigan State University No.114*.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rise, J. K. (2003). *Teacher quality understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 417-458.
- Sanders, S. E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies*, 181-191.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schütz, R. E. (2005). *English - The international language*. Nisan 2018, 25 tarihinde <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html> adresinden alındı
- Seferoğlu, G. (2004). Alternatif İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Uygulamalarına İlişkin İki Farklı Bakış Açısı. *Eğitim ve Bilim*, 58-66.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 40-45.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Seif, A. A. (2003). *Educational psychology*. Tehran: Agah.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 167-175.
- Senemoğlu, O. (1987). Yabancı dil öğretiminde çıkmazlar. *Dilbilim*, 135-140.
- Serengil, U. (2007). Yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliği. *ABMYO Dergisi*, 7, 65-80.
- Sevinç, K. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sezgin, İ. (2002). Öğretmen eğitiminde gelişmeler ve sorunlar. *Çağdaş Eğitim*, 6-8.
- Shabani, H. (1992). *Educational skills*. Tehran: SAMT Company.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Silverman, D. (1993). *Interprting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28): 397-404.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sullivan, P., & Mcdonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. *Proceedings of the 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education*, 249-255.

- Sünbül, A. M., & Arslan, C. (2009). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 239-359.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. S. V. (Ed) içinde, *Eğitim bilimine giriş* (s. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 135-162.
- Taghipour Zahir, A. (2010). *Principles of education*. Tehran: PNU.
- Taner, G. (2017). *Investigating perceived competences of English language teachers in Turkey with regard to educational background and experience*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TEPAV. (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. 09 10, 2017 tarihinde http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden alındı
- Thomas, A. L. (1987). Language teacher competence and language teacher education. R. (. Bowers içinde, *Language teacher education: An integrated programme for EFL teacher training* (s. 33-42). London: Reading: Modern English Publications in association with the British Council.
- Tigellar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I., & van der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 253-268.

- Tosuncuk, Ö. (2016). *İlkokulda İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). Influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Assosiation*. New Orleans, LA.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Teacher efficacy beliefs of Turkish EFL teachers: A study with Turkish EFL teachers working at state primary schools*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 543-559.
- ur Rahman, M. M., & Alhaisoni, E. (2013). Teaching English in Saudi Arabia: prospects and challenges. *Academic Research International*, 112-118.
- Üstün, D. (2017). *Characteristics of an effective English language teacher: Students' and teachers' perceptions*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuz, Ş. (2005). *Socio-demographic and institutional predictors of variations in English as foreign language teachers' efficacy perceptions*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, Ş. (2007). Socio-demographic predictors of EFL teacher efficacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 304-324.
- Yetim, A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamanu Eğitim Dergisi*, 541-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçlin Yayıncılık.

Yılmaz, C. (2005). *İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213.

Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.

EKLER

EK 1. ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme amacını taşımaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel bir çalışma olan yüksek lisans tezinde kullanılacak ve hiçbir şekilde başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Bu nedenle anket üzerine okul ve kendi isminizi *yazmayınız*. Bu formu yanıtlamak için kullanacağımız zaman ve değerli görüşleriniz, bilimsel bir çalışmanın tamamlanmasına önemli katkılar sağlayacaktır. İlginize teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla

Nihan YILDIZ NARİNALP

Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1: Bu bölüm demografik özelliklerle ilgilidir. İlgili madde (x) koyunuz.

- 1- Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
- 2- Kıdeminiz: () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri
- 3- Okulunuzun Bulunduğu Yer:
() Köy () Kasaba () İlçe Merkezi () İl Merkezi
- 4- Öğrencilerinizin ortalama gelir durumu:
() Kötü () Orta () İyi () Çok iyi
- 5- Sınıflarınızın ortalama mevcudu:
() 15-20 () 21-30 () 31-35 () 36-40 () 40 ve üzeri

Bölüm 2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Maddeler					
	Yetersizim	Az yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim	Yim Tamamen
Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin okul aktivitelerinde karşılaştıkları zorluklara neden olan etkenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için öğretmenlik mesleğine yönelik çeşitli maddeler bulunmaktadır. Düşüncelerinizi <i>Yetersizim</i> ile <i>Tamamen Yeterliyim</i> arasında size uygun					
1. Evden (veliden) yeterli destek olmaması durumunda dahi öğrenmeyi artırabilmede;					
2. Velilere çocuklarının İngilizcede daha başarılı olabilmelerine yardımcı olmaları konusunda destek sağlayabilmede;					
3. Değişik yaş grupları ve sevilerden öğrencilere İngilizce öğretebilmede;					
4. İngilizce derslerinde etkin ve değişik ölçme değerlendirme stratejileri kullanabilmede;					
5. İngilizce derslerinde öğrenci yaratıcılığını teşvik ederek artırabilmede;					
6. Öğrencilerim konuşurken etkin geri bildirimlerde bulunabilmede;					
7. Öğrencilerim yazarken etkin geri bildirimlerde bulunabilmede;					
8. İngilizce dersinde öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlayabilmede;					
9. İngilizce dersinde öğrencilerin anlamadığı konularda farklı örnekler verebilmede;					
10. Öğrencilerimin öğrendikleri dile ait kültürel bilgilerini artırabilmede;					
11. İngilizce derslerinde ihtiyaç duyduğum materyal ve ekipmanları sağlayabilmede;					
12. İngilizce öğrenmede en sorunlu olan öğrencilere ulaşabilmede;					
13. İngilizceye az ilgi gösteren öğrencileri motive edebilmede;					
14. İngilizce dersinde öğrencileri grup çalışması yaptırmada uygun teknikleri kullanabilmede;					
15. İngilizce derslerinde aktivitelerin yapılabilmesi için gerekli basamakları uygulayabilmede;					
16. Öğrencilerimin İngilizce dersinden zevk almalarını sağlayabilmede;					
17. Diğer branş öğretmenleriyle etkin bir işbirliğinde bulunabilmede;					
18. Diğer İngilizce öğretmenlerine yeni ve etkin öğretim yöntemleri konusunda model olabilmede;					
19. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için farklı öğretim yöntemleri kullanabilmede;					
20. Öğrencilerimin İngilizce derslerinde eleştirel düşüncelerine yardımcı olabilmede;					

	Yetersizim	Az yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	Tamamen yeterliyim
21. Derslerim için etkin ısındırma (güdüleme) aktiviteleri hazırlayabilmede;					
22. Derslerimi, uygun seviyede bireyselleştirilmiş hale dönüştürebilmede;					
23. Dersimi öğrencilerim için çekici hale getirebilmede;					
24. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmede;					
25. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmede;					
26. Öğrencilerimi İngilizce öğrenmeye motive edebilmede;					
27. Öğrencilerimi sınıfta İngilizce konuşmaya motive edebilmede;					
28. Öğrencilerimi okul dışında İngilizce kitap okumaya motive edebilmede;					
29. İhtiyaç olması durumunda tamamlayıcı materyalleri etkin bir şekilde kullanabilmede;					
30. Zor konularda bile öğrencilerimi konu üzerinde tutmayı sağlayabilmede;					
31. Öğrencileri İngilizce'yi başarabilecekleri konusunda inandırabilmede;					
32. Öğrencilerden gelen her türlü kelime sorularını cevaplandırabilmede;					
33. İngilizce derslerinde İngilizceyi etkin bir şekilde kullanabilmede;					
34. İngilizceyi öğretmede sürekli olarak yeni yol ve yöntemler bulabilmede;					
35. Dilbilgisi konusunda öğrencilerden gelen sorulara etkin bir şekilde cevaplayabilmede;					
36. İngilizce dilbilgisi kurallarını değişik tekniklerle öğretebilmede;					
37. Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilmede;					
38. İngilizce öğretiminde kendime ait özgün materyaller geliştirebilmede;					
39. Öğrencilerimin telaffuzlarını geliştirmelerine yardım edebilmede;					

Bölüm 3: İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar					
Bu bölümde İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Düşüncelerinizi <i>Hiç Katılmıyorum</i> ile	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum Kesinlikle
1. Okul idarecileri İngilizce öğretimini yeterince önemsemiyor.					
2. İngilizce öğretiminde okul ve bölge zümre toplantıları, çözüme etki bakımından yetersiz kalıyor.					
3. Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümleri yeterli değil.					
4. İngilizce öğretimindeki çağdaş gelişmelerin aktarıldığı yeterli sayıda hizmet içi eğitim programları sunulmamaktadır.					
5. Öğrenciler diğer temel derslere gösterdikleri önemi ve ilgiyi İngilizce dersine göstermiyorlar.					
6. İngilizce öğretimiyle ilgili destekleyici yardımcı kaynaklara her öğrenci ulaşamıyor.					
7. Öğrenciler yeterli ön hazırlık yapmadan derse geliyorlar.					
8. Öğrenciler yeterince belirli aralıklarla tekrarlar yapmıyorlar.					
9. Öğrenci velileri öğrencilere yeterli çalışma ortamı oluşturmuyor.					
10. Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvikte bulunmuyor.					
11. Ders kitapları yetersiz.					
12. Müfredat İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yetersiz kalıyor.					
13. Sınav sistemi teste yönelik çalışma gerektirdiği için İngilizce öğretimine olumsuz yansımıştır.					
14. Sınıf mevcutları çok yüksek. Her öğrenciyle yeterli ilgilenmeansı tanımıyor.					
15. Okullarda İngilizce öğretimini destekleyecek bilgisayar ve diğer teknolojik kaynaklar yetersiz.					
16. Haftalık girdiğim şube sayısı ve ders saati çok fazla.					
17. Kendimi İngilizce öğretiminde tam yeterli göremiyorum.					
18. İngilizce öğretimiyle ilgili akademik alandaki gelişmeleri yeterince takip edemiyorum.					
19. İngilizce öğretimiyle ilgili kaynaklara ulaşamıyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Nihan YILDIZ NARİNALP
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 05.05.1987 – Aksaray
Medeni Durum: Evli
e-mail: nhnyldz07@gmail.com
Yazışma Adresi: Şehit Üsteğmen Mustafa Şimşek Ortaokulu, Kocasinan /
 Kayseri

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi	2018
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği	2010
Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi, Aksaray	2005

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2012-Halen	Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretmeni	Yıl

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

1. Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. & Saygı, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32.

2. Demir Başaran, S. ve Narinalp Yıldız, N. (2017). Türkiye’de Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin ğretmen Görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 29, pp. (1152-1173).

