

**İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ÖĞRETME
YETERLİKLERİ VE SINIF İÇİ SORUNLARLA
BAŞ EDEBİLME DÜZEYLERİ**

146066

Aylin KÖYALAN

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır**

146066

İzmir

Haziran 2004

**İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ÖĞRETME
YETERLİKLERİ VE SINIF İÇİ SORUNLARLA
BAŞ EDEBİLME DÜZEYLERİ**

Aylin KÖYALAN

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü**

DOKTORA TEZİ

olarak hazırlanmıştır

Danışman:

Prof. Dr. Reşide KABADAYI

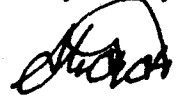
İzmir

Haziran 2004

Doktora tezi olarak sunduğum 'İngilizce Okutmanlarının Öğretme Yeterlikleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Düzeyleri' adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20-06-2004

Aylin Köyalan



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından.....Yabancı.....Diller.....

.....Eğitimi..... Anabilim Dalı

.....İngilizce.....Đđretmenliđi..... Bilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Reside Kabadayı.....

¼ye: Prof. Dr. Ferda Ayan.....

¼ye: Prof. Dr. Ayşe Lahur Kırtınđ.....

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Naeife Aydınoglu.....

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

27.10.2004

Prof. Dr. Sedef GIDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının:

Soyadı: Köyalan

Adı: Aylin

Tezin Türkçe Adı: İngilizce Okutmanlarının Öğretme Yeterlikleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Düzeyleri.

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Teaching Efficacy and Ability to Manage Classroom Set Backs Among Instructors of English as a Foreign Language.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi **Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Yılı:** 2004

Tezin Türü: Doktora **Dili:** Türkçe **Sayfa Sayısı:** 171 **Referans Sayısı:** 132

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Reşide KABADAYI

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Okutmanlar

1- University English Teachers

2- Öğretme Yeterliği

2- Teaching Efficacy

3- Kişisel Öğretme Yeterliği

3- Personal Teaching Efficacy

4- Sınıf İçi Problemler

4- Problems in the Classroom

5- Problemlerle Baş Edebilme

5- Ability to Deal with Problems

Yararlanma Koşulları:

1- Tezimden fotokopi alınmasına izin vermiyorum.

2- Tezimden kaynak gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir.

Tarih: 20-06-2004

İmza:

Reşide Kabadayi

ÖNSÖZ

Ülkemizde İngilizce öğretiminin daha etkili yapılmasına katkı getireceğini umduğum bu araştırmanın öncesinde ve araştırma süreci boyunca her türlü desteği veren, neredeyse her sayfasında bana kendisini arama rahatlığını sağlayan ve her an yardıma hazır olan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Reşide KABADAYI'ya teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde bulunan ve tezimle ilgili daima olumlu eleştirilerde bulunup beni yüreklendiren D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof.Dr.Ferda Aysan'a ve Sayın Yrd.Doç.Dr.Nazife Aydınoglu'na, okul müdürlerim Sayın Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ali Yavuz ve Sayın Yrd.Doç.Dr.Kadim Öztürk'e, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi ve İngilizce Öğretmenliği Bölüm Başkanı Sayın Prof.Dr.Gülden Ertugrul'a, E.Ü. Edebiyat Fakültesi Dekanı ve Yabancı Diller Bölüm Başkanı Sayın Prof.Dr.Kasım Eğit'e, Yabancı Diller Bölüm Başkan Yardımcısı Sayın Mengü Çengel'e, O.D.T.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürü Sayın Prof.Dr.Hüsnü Enginarlar'a ve İngilizce Bölüm Başkanı Sayın Sibel Tüzel'e, 'Öğretmen Yeterliği' Ölçeğini bana sağlayarak, tezimin oluşmasında önemli katkıları bulunan Pamukkale Üniversitesi Öğretim Görevlisi Sayın Dr.Esin Turan Güllaç'a ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Sayın Yrd.Doç.Dr.Hadiye Küçükkaragöz'e ve analizlerde yardımlarını esirgemeyen Sayın Mehmet Emin Bakay'a, ölçekleri sabır ve titizlikle yanıtlayan sevgili okutman arkadaşlarıma, her konuda beni sabırla destekleyen arkadaşım Bircan Coşkun'a, ablam Aydan Köyalan'a ve tüm aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

| | SAYFA |
|------------------|-------|
| ÖNSÖZ | i |
| İÇİNDEKİLER | ii |
| TABLÓLAR LİSTESİ | iii |
| KISALTMALAR | vi |

BÖLÜM I

| | |
|-----------------------|----|
| GİRİŞ VE AMAÇ | 1 |
| Problem Durumu | 1 |
| Araştırmanın Problemi | 8 |
| Alt Problemler | 8 |
| Sayıtlılar | 10 |
| Sınırlılıklar | 10 |
| Tanımlar | 10 |

BÖLÜM II

| | |
|--|----|
| İLGİLİ KAYNAKLAR | 12 |
| Öz Yeterlik Kuramı | 12 |
| Öz Yeterlik Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar | 14 |
| Öğretmen Gelişimi | 16 |
| Öğretmen Yeterliği | 19 |
| Öğretmen Gelişimi ve Yeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar | 20 |
| Öğretmenlerin Mesleki Problemleri | 29 |
| Öğretmenlerin Mesleki Problemleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar | 29 |

BÖLÜM III

| | |
|---|----|
| YÖNTEM | 32 |
| Araştırma Modeli | 32 |
| Evren | 32 |
| Örnekleme | 35 |
| Veri Toplama Teknikleri | 36 |
| Okutmanların Bireysel ve Mesleki Özellikleri Anketi | 38 |
| Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Teacher Efficacy Scale) | 38 |

| | |
|---|----|
| a) Orijinal 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliği | 42 |
| b) 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Araştırmacı Tarafından Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları | 48 |
| İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği | 54 |
| İstatistiksel Çözümleme Teknikleri | 59 |

BÖLÜM IV

| | |
|---|-----|
| BULGULAR VE YORUM | 60 |
| Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 60 |
| İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 69 |
| Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 76 |
| Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 85 |
| Beşinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 92 |
| Altıncı Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 104 |
| Yedinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 114 |
| Sekizinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum | 115 |

BÖLÜM V

| | |
|---------------------------------------|-----|
| ÖZET, SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER | 118 |
| Öneriler | 125 |
| Araştırmacılara Öneriler | 127 |
| KAYNAKÇA | 128 |

EKLER

| | |
|---|-----|
| EK I İngilizce Okutmanlarının Bireysel ve Mesleki Özellikleri Anketi | 141 |
| EK II İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği | 143 |
| EK III Teacher Efficacy (Öğretmen Yeterliği) Ölçeği | 145 |
| EK IV Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Madde-toplam İstatistikleri (Item-total Statistics) ve Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapmaları | 147 |
| EK V Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Toplam Varyansı (Total Variance Explained) | 149 |
| EK VI Öğretme Yeterliği Boyutunun ve Kişisel Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri | 150 |
| EK VII Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Madde-toplam İstatistikleri | 152 |
| EK VIII İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğinin Toplam Varyansı | 153 |
| EK IX İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğinin Madde-toplam İstatistikleri | 155 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1 Araştırma Evrenindeki Kadrolu Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzde Dağılımı(2003-2004 Öğretim Yılı) | 33 |
| Tablo 2 Araştırma Evrenindeki Ders Saati Başına Ücretle Çalışan Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzde Dağılımı (2003-2004 Öğretim Yılı) | 33 |
| Tablo 3 Araştırma Evrenini Oluşturan Okutmanların Kadrolu ve Ücretli Olmalarına Göre Dağılımı | 34 |
| Tablo 4 Araştırma Evren ve Örneklemini Oluşturan Okutman Sayıları | 35 |
| Tablo 5 Araştırma Evren ve Örnekleminde Okutmanların Çalıştıkları Üniversiteye Göre Yüzde Dağılımı | 36 |
| Tablo 6 Araştırmanın Değişkenleri | 37 |
| Tablo 7 Bireysel ve Mesleki Özellikler Anketinin Kapsamı | 38 |
| Tablo 8 Çoklu özellik-Çoklu yöntem Matrisi | 43 |
| Tablo 9 Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Kapsamı (Woolfolk ve Hoy Tarafından Kullanılan Şekli) | 46 |
| Tablo 10 Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri (Factor Item Loadings for the Teacher Efficacy Scale) | 47 |
| Tablo 11 Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Toplam Varyansı (Total Variance Explained) | 49 |
| Tablo 12 Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Kapsamı (Bu Araştırmadaki Şekliyle) | 50 |
| Tablo 13 Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Ana Bileşenler Analizi | 50 |
| Tablo 14 Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri ve Kişisel Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri | 52 |
| Tablo 15 İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğinin Madde-Toplam İstatistikleri | 55 |
| Tablo 16 İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğinin Ana-Bileşenler Analizi | 57 |
| Tablo 17 Okutmanların Kendi Değerlendirmelerine Göre Öğretme Yeterlik Düzeyleri ve Yüzde Dağılımları | 60 |
| Tablo 18 'Öğretme Yeterliği' Alt Boyutunun Maddelerinden Alınan Puan Ortalamaları | 61 |
| Tablo 19 Okutmanların Cinsiyetleri ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 62 |
| Tablo 20 Okutmanların Yaşları ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 63 |

| | |
|--|----|
| Tablo 21 Okutmanların Öğrenim Durumları ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 64 |
| Tablo 22 Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 64 |
| Tablo 23 Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (LSD testi) | 65 |
| Tablo 24 Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 66 |
| Tablo 25 Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (LSD testi) | 66 |
| Tablo 26 Okutmanların Çalıştıkları Üniversitedeki Statüsü ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 67 |
| Tablo 27 Okutmanların Buldukları Üniversitede Kaç Yıldır Çalıştıkları ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 68 |
| Tablo 28 Okutmanların İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınları ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 68 |
| Tablo 29 Okutmanların Mesleki Dergiye Aboneliği ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 70 |
| Tablo 30 Okutmanların Mesleki Derneğe Üyeliği ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 70 |
| Tablo 31 Okutmanların Kurslara Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 71 |
| Tablo 32 Okutmanların Konferanslara Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 72 |
| Tablo 33 Okutmanların Katıldıkları Konferansların Sayısı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 73 |
| Tablo 34 Okutmanların Seminerlere Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 73 |
| Tablo 35 Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 74 |
| Tablo 36 Okutmanların Çalıştaylara Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 74 |
| Tablo 37 Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 75 |
| Tablo 38 Okutmanların Kendi Değerlendirmelerine Göre Kişisel Öğretme | |

| | |
|---|----|
| Yeterlik Düzeyleri ve Yüzde Dağılımları | 76 |
| Tablo 39 'Kişisel Öğretme Yeterliği' Alt Boyutunun Maddelerinden Alınan Puan Ortalamaları | 77 |
| Tablo 40 Okutmanların Cinsiyetleri ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 79 |
| Tablo 41 Okutmanların Yaşları ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 79 |
| Tablo 42 Okutmanların Öğrenim Durumları ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 80 |
| Tablo 43 Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 81 |
| Tablo 44 Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (LSD testi) | 81 |
| Tablo 45 Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 82 |
| Tablo 46 Okutmanların Çalıştıkları Üniversitedeki Statüsü ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 83 |
| Tablo 47 Okutmanların Buldukları Üniversitede Kaç Yıldır Çalıştıkları ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 84 |
| Tablo 48 Okutmanların İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınları ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 84 |
| Tablo 49 Okutmanların Mesleki Dergiye Aboneliği ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 86 |
| Tablo 50 Okutmanların Mesleki Derneğe Üyeliği ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 87 |
| Tablo 51 Okutmanların Kurslara Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 87 |
| Tablo 52 Okutmanların Konferanslara Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 88 |
| Tablo 53 Okutmanların Katıldıkları Konferansların Sayısı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 89 |
| Tablo 54 Okutmanların Seminerlere Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 89 |
| Tablo 55 Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 90 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 56 Okutmanların Çalıştaylara Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi) | 90 |
| Tablo 57 Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi) | 91 |
| Tablo 58 Okutmanların Sınıf İçinde Karşılaştıkları Sorunların Ortalamaları | 92 |
| Tablo 59 Okutmanların Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri ve Yüzde Dağılımları | 94 |
| Tablo 60 Okutmanların Cinsiyetleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 95 |
| Tablo 61 Okutmanların Yaşları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 96 |
| Tablo 62 Okutmanların Yaşları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi) | 96 |
| Tablo 63 Okutmanların Öğrenim Durumları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 97 |
| Tablo 64 Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 98 |
| Tablo 65 Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi) | 99 |
| Tablo 66 Okutmanların Çalıştıkları Üniversiteler ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 100 |
| Tablo 67 Okutmanların Çalıştıkları Üniversitedeki Statüleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 100 |
| Tablo 68 Okutmanların Buldukları Üniversitede Toplam Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 101 |
| Tablo 69 Okutmanların Üniversitede Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi) | 102 |
| Tablo 70 Okutmanların İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 103 |
| Tablo 71 Okutmanların Mesleki Dergiye Aboneliği ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 104 |
| Tablo 72 Okutmanların Mesleki Derneğe Üyeliği ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 105 |
| Tablo 73 Okutmanların Kurslara Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş | |

| | |
|---|-----|
| Edebilme Dereceleri (t testi) | 106 |
| Tablo 74 Okutmanların Konferanslara Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 106 |
| Tablo 75 Okutmanların Katıldıkları Konferansların Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 107 |
| Tablo 76 Okutmanların Seminerlere Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 108 |
| Tablo 77 Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 109 |
| Tablo 78 Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi) | 110 |
| Tablo 79 Katılan Seminer Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (r testi) | 111 |
| Tablo 80 Okutmanların Çalıştaylara Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi) | 111 |
| Tablo 81 Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi) | 112 |
| Tablo 82 Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi) | 113 |
| Tablo 83 Katılan Çalıştay Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (r testi) | 113 |
| Tablo 84 Okutmanların Öğretme Yeterlik Düzeyleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (r testi) | 114 |
| Tablo 85 Okutmanların Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (r testi) | 115 |
| Tablo 86 Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Görünümlü Değişkenleri ile Aralarında Önemli Fark Olup Olmadığını Gösteren Özet Tablo | 116 |

Kısaltmalar

1. **DEÜ:** Dokuz Eylül Üniversitesi
2. **EÜ:** Ege Üniversitesi
3. **KÖY:** Kişisel Öğretme Yeterliği; 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin iki alt boyutundan birisi.
4. **ODTÜ:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi
5. **ÖY:** Öğretme Yeterliği; 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin iki alt boyutundan birisi.
6. **RSA** (Royal Society of Arts): Yabancı dil olarak İngilizce'nin yetişkinlere öğretilmesi alanında verilen diploma kursu.
7. **COTE** (Certificate for Overseas Teachers of English) İngilizce Öğretimi Sertifikası.
8. **CERTELT** (Certificate in English Language Teaching) İngilizce Öğretimi Sertifikası.
9. **DİPELT** (Diploma in English Language Teaching) İngilizce Öğretimi Diploması.
10. **DOTE** (Diploma for Overseas Teachers of English) Denizaşırı Ülkelerdeki İngilizce Öğretmenleri için Diploma.
11. **DTEFLA** (Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults) İngilizce'nin Yetişkinlere Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Diploması.

ÖZET

Bu çalışma okutmanların öğretmen olarak yeterlik düzeyleri ile sınıf içi öğretim sorunlarıyla baş edebilme derecelerini incelemek ve aralarındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Orta Doğu Teknik, Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerinde çalışan İngilizce okutman / öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini üç üniversiteden 193 kadın ve 28 erkek olmak üzere toplam 221 okutman oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği' (Teacher Efficacy Scale, Woolfolk ve Hoy, 1990, orijinal dili olan İngilizce olarak) ile araştırmacı tarafından geliştirilen 'İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği' kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, veri gruplarının türüne göre t ve F testleri ile r hesabı ve farkın önemli çıktığı durumlarda, bunun hangi gruplar arasındaki ortalamaların farkından kaynaklandığını analiz etmek amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız görünümlü değişkenleri, okutmanların (1) bireysel ve mesleki özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, toplam çalışılan yıl, çalışılan üniversite, statü, bulunulan üniversitede çalışılan yıl, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları, mesleki dergiye abonelik, mesleki derneğe üyelik) ile, (2) meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine (kurslara katılım, konferansa katılım ve sayısı, seminerlere katılım ve sayısı, çalıştaylara katılım ve sayısı) katılma durumlarıdır. Araştırmanın bağımlı görünümlü değişkenleri ise; (3) okutmanların öğretmenlikte yeterliklerini değerlendirme düzeyleri (öğretme yeterliği ve kişisel öğretme yeterliği) ile, (4) İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleridir. Okutmanların öğretme yeterlikleri ve kişisel öğretme yeterlikleri araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerinde bağımsız değişken görünümünü almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular eğitimsel açıdan değerlendirilmiş ve okutmanların yeterlik düzeyleri ve sorunlarla baş etme derecelerinin yükseltilebilmesine katkı getirecek önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

This study is aimed to observe the university English teachers' efficacy and ability to manage set backs which arise in the classroom and the relationships between them.

The scope is English teachers working at M.E.T.U., D.E.U. and E.U. in 2003-2004 academic year. The sample is 221 teachers in total, 193 women, 28 men.

Two scales are used in the study; 'Teacher Efficacy Scale' (Woolfolk ve Hoy, 1990), and 'The Measurement of a Teacher's Ability to Manage Classroom Set Backs.'

The data has been analyzed by using t, F or r according to the data type and when the difference is found significant, the LSD test is used.

The independent variables are teachers', (1) personal and professional qualifications (sex, age, education, experience in teaching English, university, status, experience at the university they are working, publications in English language teaching, subscriptions to professional journals, being members of professional associations), (2) attending professional development activities (courses, conferences, seminars or workshops.) The dependent variables are (3) English Teachers' Efficacy (Teaching Efficacy and Personal Teaching Efficacy) (4) English Teachers' Ability in Managing Classroom Set Backs. Items (3) and (4) take the form of independent variables in the seventh and eighth sub-problems of the study.

The results of the study are evaluated from an educational point of view and some suggestions are given on what should be done to improve teachers' efficacy level and to increase their ability to manage set backs in the classroom.

BÖLÜM I

GİRİŞ VE AMAÇ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın problemi, alt problemleri, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar sunulmaktadır.

Problem Durumu

21. yüzyıl bilgi ve teknoloji çağında dünya durmaksızın devam eden bir değişim ve gelişim süreci içindedir. Bu değişime ayak uydurabilmek kuşkusuz Plato'dan başlayıp birçok düşünürün de söylediği gibi eğitimle gerçekleştirilebilir. Plato insanların karakterinin, ahlaki ve politik değerlerinin gelişmesi için en önemli unsuru eğitim olarak görür (Dutton, 1984). Eğitim insanoğlunun hayatında çok önemli bir yeri olan ve her zaman devam etmesi gereken sosyal bir olgudur. Rubenson (Wilson ve Hayes, 2000:643)'a göre, "Herkes için yaşam boyu öğrenim çalışma hayatı için bir zorunluluktur... Bunun mümkün olduğu toplumlarda insanlar düşünmeye, düşüncelerini harekete geçirmeye ve meşgul olmaya teşvik edilirler...Bunu uygulamayan toplumların gelecekleri de yoktur". Kidd (1961:12)'e göre ise,

Demokratik toplum eğitim toplumdur...Her ferdin idareci olma şansına sahip olduğu düşünülürse, herkesin bunun için gerekli eğitimi alması gerekir. Hiç kimse toplumda olan bitene karşı bilinçsiz olma gibi bir özgürlüğe sahip değildir. Kişi dünyada neler olduğunun farkında olmalı, iş yaşamından anlamalı, kararların alınmasında yardımcı olacak bir takım değerleri olmalı, mantıklı alternatifler ışığında hedefleri sorgulayabilmeli ve böylece çevresindeki faaliyetlere katılmak ve yararlı olmak için yeterliğini arttırmalıdır. İyi fert, öğrenmeye devam edendir; iyi toplum ise eğiten toplumdur.

20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik devrim, dünya ölçeğinde başta ekonomi olmak üzere, demokrasi, ulaşım, yönetim sistemleri, sosyal yapı, siyasal ve kültürel alanlarda çok hızlı gelişmeye yol açmıştır. Bu gelişmelerin paralelinde, finansal piyasalar, iletişim, ulaşım, küresel ısınma, küresel terör, küresel salgın hastalıklar gibi sorunlar ortaya çıkmış ve uluslar bu sorunları çözmek için doğal olarak bir araya gelmeye başlamışlardır.

Gözlenen devrim niteliğindeki oluşum dünyayı ve ulusal devletleri kökünden değiştirmektedir. Bütün bu görülen derin etkiler, küreselleşme adı verilen bir sürece yol açmıştır.

Türkiye de öteki ülkeler gibi, bu gelişmelerden etkilenmektedir ve bu durumla ilgili Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (D.P.T., 2000:11, madde 19) aşağıda sunulan hedefler getirilmektedir.

“Bilgi toplumunun oluşum sürecinde en önemli üretim faktörü bilgi olduğundan, iş gücünün niteliğinin yükseltilmesi ve gelişmiş bir iletişim alt yapısına sahip olmanın önemi artmaktadır. Bu nedenle 21. yüzyılda gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkıyı insan kaynaklarına yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi yapacaktır (madde 7, s.10). Dünyadaki hızlı değişime uyum sağlayabilen ve insanını bu yeni ortamın gerektirdiği niteliklerle donatabilen, bilgiye erişebilen, bilgiyi üretebilen ve kullanabilen ülkeler, 21. yüzyılda etkili ve başarılı olabileceklerdir (madde 18, s. 10). Türkiye'nin sosyal yapısını güçlendirmesi, istikrar ortamını sağlaması, yapısal reformlarını tamamlaması ve bilgi toplumunun gerektirdiği temel dönüşümleri gerçekleştirmesi, küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı olanaklardan en yüksek oranda yararlanabilmenin yanında ülkemizin geleceğe hazırlanmasında ve dünyada daha etkili bir konuma gelmesinde kilit bir rol oynayacaktır.

Günümüzde insanlar bir meslek sahibi olabilmek için hazırlanmakta fakat yapılan eğitim ve hazırlıklar ne derece nitelikli olursa olsun kısa bir süre sonra yetersiz kalmaktadır. Bunun da nedeni şüphesiz yukarıda da belirtildiği gibi, bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmekte olmasıdır. Bilgi sürekli değişim içinde olduğundan, öğrenme de hayat boyu devam eden bir süreçtir. Çağımızda yenilikler ve öğrenme iş yaşamında gittikçe artan bir şekilde yerini almaktadır. Örneğin eğitim kurumları yeni yöntemler kullanmaya zorlanmaktadır (Wilson ve Hayes, 2000). Bu durumda öncelikle sürekli öğrenme alışkanlığı, daha sonra da hizmet içi eğitim gibi konulara ağırlık verilmelidir. Aksu (1995:35, 41)'ya göre,

...Hizmet içi eğitim tüm meslek alanlarında vazgeçilmez bir konudur. Bunun nedeni, hem konu alanlarında hem de eğitim bilimlerinde ortaya çıkan hızlı değişimler ile teknolojiadaki baş döndürücü gelişmelerdir...Gelecek kuşakların sorumluluğu öğretmenlerin omuzlarında olduğu için, öğretmen eğitimine verilen önem giderek artmaktadır. Sürekli artan işsizlik problemi dünyanın dikkatini eğitime çekmektedir.

Türkiye'de iş olanakları eskiye oranla daha kısıtlıdır, bunun nedenlerinden biri Türkiye'nin, sayıları günden güne artan genç nüfusa sahip bir ülke olmasıdır. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmış gençler yeni bilgi çağında ekonomik ve sosyal açıdan kazançlı çıkacaklardır. Bu beceriyi kazanmada eğitimcilerin rolü büyük olduğundan, artık okulların ve öğretmenlerin performansları gittikçe daha fazla önem kazanmakta ve bu durum

yakından takip edilmektedir.

Suchánková (2003:5) hayat boyu öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır;

Öğrencilerimizin değişen ihtiyaçları, değişen dñbilimsel gerçekler, yeni teknolojiler ve yeni öğrenme mekanizmaları ile bizler (öğretmenler) öğretim yöntemlerimizi sürekli değiştirmek zorundayız, ve bu da hayat boyu öğrenme anlamına gelir. Öğretmenler becerilerini geliştirmeli ve dil öğretiminde en kısa yolları bulabilmek için sürekli öğrenmelidirler. Bunun en sağlıklı yollarından birisi şüphesiz hizmet içi eğitimidir.

Hizmet içi eğitim yetişkinlerin ya da çalışanların hayat boyu öğrenme sürecine katılmalarında büyük rol oynar ve bu öğretim ve öğrenmenin vazgeçilmez bir parçasıdır (Oja, 1980). Hizmet öncesi eğitimin tek başına personele toplumun artan isteklerini karşılamaları için yeterli donanımı veremediği bilinmektedir. Ve eğer hedef yaşam boyu öğrenme ve gelişme ise personel mutlaka sürekli devam eden hizmet içi eğitime tabii tutulmalıdır (OECD, 1998).

Dillon ve Peterson (1991) kitabında günümüzde personel gelişimi için fırsatların her eğitim kurumunda var olduğunu ve bu iş için görevlendirilmiş en az bir personelin bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca artık personel gelişiminin sıkıcı, amaçsız, alakasız ve planlanmamış olduğu gibi düşüncelerin de azaldığını eklemektedir.

Dutton (1984)'a göre eğitimin en önemli özelliklerinden birisi bilimsel ve teknolojik gelişmelerden doğan yeni toplumsal gereksinimlere kolaylıkla uyum sağlayabilen bir yapısının olmasıdır.

Çağımızda bilim ve teknolojide görülen hızlı değişme ve gelişmeler toplumun yapısını da hızla değiştirmekte, buna koşut olarak eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenin geleneksel rollerinde de değişmeler olmaktadır. Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak, toplumu oluşturan bireylerin, meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çağın gereklerine uygun biçimde üzerlerine düşen görevi başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu noktada, öğretmen konusunun giderek daha da önem kazandığı kuşkusuzdur" (Sözer, 1988:103).

Joyce ve Showers (1988) bütün öğretmenlerin iyi düzenlenmiş bir personel gelişimi programına katılmaları durumunda, en etkin ve en karmaşık öğretim tekniklerini dahi öğrenebileceklerini belirtirler. Bununla beraber, iyi öğretmenlik için sadece etkililik, teknik bilgi ve kuram bilgisi yeterli değildir. Bunun içine ayrıca duygular da girmelidir; örneğin, işten alınan

tatmin, yaratıcılık, mutluluk gibi (Hargreaves, 1997). Bütün bunlara ulaşabilmek için de öğretmenlerin katılmak zorunda oldukları kısa süreli kurslardan çok, uzun süreli gelişmeye yönelik projeler hayata geçirilmelidir (OECD, 1998). Highet (1999)'a göre iyi bir öğretmen konusu hakkında her an yeni bir şeyler öğrenen kişidir. Güncel materyaller belli oranda öğretmenlere yardımcı olabilirler, fakat onların etkin kullanılabilmesi için öğretmenler belirli aralıklarla eğitimden geçirilmelidirler. Örneğin; günümüzde Amerika'nın hemen her yerinde öğretmenlerden kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenmektedir (Stout, 1996).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin üzerine çıkıp, hizmet içi eğitim de almalarının bir çok faydaları OECD'nin (1998) yayınlamış olduğu kitapta aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

1. Yeni gelişmeler ışığında kişinin bilgilerini tazelemesi,
2. Yeni teknikler, hedefler, araştırmalar doğrultusunda kişinin beceri, tavır ve yaklaşımlarını değiştirmesi,
3. Değişikliklere kişinin uyum sağlamasına ve bunları uygulamaya geçirmesine yardımcı olması,
4. Değişikliklerin okul gelişimi için faydalı hale getirilmesi,
5. Öğretmenlerle uzmanlar arasında bilgi alışverişinin olması ve
6. İyi yetişmemiş öğretmenlerin yeterliklerini artırmalarıdır.

Yeterlik inancı zaman içinde sabit kalmayan ve istenilirse etkin eğitim sayesinde değiştirilebilen bir olgudur. Buna örnek olarak Ewart ve arkadaşlarının (1986) çalışması verilebilir. Öğrenciler dil ve matematik derslerinde benzer etkin yöntemlerle yetiştirildikleri takdirde, bu dersler farklı bilişsel beceriler gerektirseler bile, her ikisinde de öğrencilerin öz yeterlik inançları geliştirilebilir. Dolayısıyla, etkin öğretim yöntemlerinin kullanıldığı okullardaki öğrenciler, farklı akademik konularda bile benzer derecede yüksek yeterlik geliştirirken, bunun tersi olan okullardaki öğrenciler ise düşük yeterlik duygusu içine girerler.

Buna paralel olarak, öğretmenin de kendisini yeterli hissetmesi beraberinde olumlu davranış ve daha başarılı bir eğitim getirecektir. Yapılan araştırmalar öğretmen yeterliği ve eğitim ile doğrudan ilgisi olan bir çok faktör arasında önemli ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlara örnek olarak, öğrenci motivasyonu, ders süresinin doğru kullanımı, öğrenci başarısının takibi, başarısızlık karşısında direnme ve farklı teknikler deneme, öğrenci başarısızlığı konusunda sorumluluk alma, v.b. gibi konular sayılabilir. (Stallings ve Kaskowitz, 1974; Rosenshine, 1979).

Bilişsel becerilerin gelişimi için gerekli öğrenme ortamları yaratma işi büyük ölçüde öğretmenlerin yetenek ve yeterlikleriyle ilişkilidir. Yapılan araştırmalardan anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin kendi bilgilerinin yeterli olduğu konusundaki inançları, sınıftaki akademik faaliyetleri nasıl yapılandıracakları ve öğrencilerin zihinsel becerilerini değerlendirmelerine nasıl yardımcı olacakları konusunda belirleyicidir (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin üstesinden gelmeleri gereken sorunlar hem ulusal hem evrensel nitelik taşımaktadır. Tabii ki ulustan ulusa değişirler ama temelde her yerde birbirine çok benzerler. Örneğin; Mc Dowell (TCMEB, 1982:18-22) Amerika'daki öğretmenlerin sorunlarını şu şekilde açıklamaktadır:

... Amerika'da öğretmenler diğer mesleklere nazaran ne daha iyi para alırlar, ne de daha çok saygı görürler. Ne de çalışma koşullarının denetimini sağlayabilmişlerdir ...Akademik hürriyetlerinin artan bir tehdit altında olduğunu düşünmektedirler ...Geleneksel akademik standartları devam ettirmekte gittikçe daha güçlükle karşılaşılır...Diğer meslekler gibi - örneğin; doktor, avukat - organize olmalı, kendi kendilerini yönetebilmeli, mesleki standartlar saptayıp, kabul ettirmeli, ve mesleğe girişi kontrol altında bulundurmalarıdır... Özerk bir öğretmenlik mesleği meydana getirme çabaları arasında, öğretmenler bazen okul yöneticileriyle ebeveynlerin iyi niyetli ve makul isteklerine karşı koymaktadırlar. Bazen öğrencilerinin gerçek yaşam ihtiyaçları pahasına okullara anlaşılması güç teoriler takdim etmektedirler. Fakat aynı zamanda...temel beceri ve değerlerin okullarda öğrenilmesi gerektiğini vurgulayan da yine öğretmenlerdir. Bunun neticesi olarak, herkese eğitim kavramının, ancak o eğitim kaliteli olursa, bir mana kazanacağı fikri Amerika'da gittikçe yaygınlaşmaktadır...Ebeveyn ve yöneticiler birinci vazifelerinin öğretmenlerin öğretmesine, öğrencinin de öğrenmesine izin veren bir çevre yaratmak olduğunu anlamaya başlamışlardır...

İngiltere'deki durumu ise Barnett (TCMEB, 1982:55-61) şu şekilde özetlemektedir:

...Öğretmenlerin arzu ettiği takdirde başvurabileceği güçlü dayanakları vardır. Örneğin tüm İngiltere ve Galler'de öğretmenler için her düzeyde ve her branşta geniş çapta hizmet içi eğitim kursları bulunmaktadır...bu kurslara katılmak isteğe bağlıdır. Çoğu eğitim yetkilileri, akşamları, hafta sonları veya okul tatilleri süresince öğretmenin sınıfta daha başarılı olmasına yardımcı olacak, en son eğitim materyalleri ve tekniklerini takip edebilecekleri, model ve plan hazırlayabilecekleri öğretmen merkezleri çalıştırır. Ancak bütün bunlardaki ilke, öğretmenin çalışmasını geliştirmesinin ve kendisini yükseltmesinin bizzat kendi inisiyatifinde olmasıdır...Okulların halen geniş çapta dini paraleldeki bir düzene dayalı olduğu Kuzey İrlanda'da (Protestanlar için Protestan okulları ve Katolikler için Katolik okulları), öğretmenler çok tehlikeli durumları dağıtmaya çalışmak, barış, denge ve uyum yaratmak gibi çok önemli rolleri üstlenmek zorundadırlar...İngiltere'de, pek çok ülkede olduğu gibi, bir öğretmenlik mesleğini isteyerek, bir de rasgele seçenler vardır. Toplum tarafından öğretmenlere yöneltilen saygı ve onların toplumdaki konumları okuldan okula ve öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir...

Eğitimdeki özerklik, rekabeti getirdiğinden, eğitim kurumları ve öğretmenlerin

kendilerini geliştirmesine sebep olmuş ve kendi inisiyatiflerine göre hizmet içi eğitimlere katılmalarını sağlamıştır. Aksi takdirde ne okul para kazanıp eğitim verebilir, ne de öğretmen iş bulabilir.

Ebel (TCMEB, 1982:27-30) Almanya'daki durum hakkında şunları söylemektedir:

... Almanya'da bir taraftan kent ve kırsal kesim arasında ayrım görülürken, diğer yandan da farklı toplumsal sınıfları göz önünde bulundurmamak gerekmektedir ... Öğretmen temel ve genel eğitim veren bir aracı rolündedir ve çağdaş yaşamın telaşı içerisinde çocuklarını gerektiği gibi yetiştirmek için vakit bulamayan anne-babaların rolünü de çoğunlukla üstlenmek durumundadır... Öğretmenlerin kişisel sorunu... zaman zaman ebeveyn yerine geçmeleridir ki böyle bir rol öğretmenler tarafından hiç istenmemektedir; çünkü onlara göre eskiden de olduğu gibi, çocuklara değerleri ve idealleri aşılacak olan kişiler yine ebeveynler olmalıdır... Öğretmen sınıfın eğitim düzeyini koruyabilmeli hatta bazen yükseltebilmelidir. Tabii bu arada, bazı üstün zekalı ve biraz geç anlayan öğrencilere de dikkat etmek zorundadır... Genel olarak parasal sorunlarla karşılaşmazlar... Bugünün öğretmenleri, eskisinden çok farklı olan öğrencilere başka öğretim metotlarıyla yaklaşmak zorundadırlar. Bugün öğrenciler eskiye oranla, yayın organları ve televizyon aracılığıyla çok daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca bugün öğrencilere çok daha fazla haklar verilmektedir; özellikle okul yönetiminde söz hakkı gibi...

Her türlü yapının eğitim hiyerarşisinden geçtiği bu devlet, öğretmen, öğrenci ve velinin katılımcı olduğu bir idari sistemle mekanizmasını ayakta tutabilmektedir.

Son olarak, Porz (TCMEB, 1982:47-52)'a göre Fransa'daki durum şöyledir:

... Öğretmenlerin yetiştirilmesinin Fransa'da ve dünyanın diğer yerlerinde meydana gelen yoğun teknolojik gelişmelere ayak uydurarak gelişmesi gerektiğini de düşünebiliriz. Örneğin, bilgisayar aracılığıyla eğitim günden güne gelişmekte olduğuna göre, öğretmenlerin, alanları ne olursa olsun, enformatik üzerinde az çok bilgi sahibi olmaları gerekir... Yaşayan diller ve yabancı yayınların analizleri eğitimde daha önemli yer tutmalıdır... Öğretmenler öğrencilerini sürekli eğitim sürecine çekmek için onlara öğrenmeyi, öğrenmek usulünü ve yeteneğini aşılmalıdırlar... Yani herkes, tüm hayatı boyunca, ister kitap, ister kitaptan başka şeyler olsun, mevcut bütün haberleşme araçlarını ve belgeleri kullanarak kendini durmadan yenileyebilmeli, bilgilerinin kapsamını ve sınırını genişletebilmelidir... Öğretmenlerimiz eğitim üzerinde ve yarının toplumu üzerinde ister istemez geniş etkileri olacak olan yeni teknikleri öğrenmeye, benimsemeye çalışmalıdırlar...

Bu konuda Akyüz (TCMEB, 1982:105-110)'ün değerlendirmesi şöyledir:

... Türkiye'de hemen her zaman öğretmen yetiştirme politikasının nitelikten çok niceliğe önem verdiğini görüyoruz. Bunu, 'çok sayıda öğretmen yetişsin de nasıl yetişirse yetişsin' biçiminde ifade edebiliriz... İkinci önemli konu, öğretmenlerin ekonomik sorunlarıdır. Öğretmen maaşları hemen hiçbir ülkede çok yüksek değildir. Fakat Türkiye'de öğretmenler hemen her zaman asgari yaşama düzeyinin altında maaş alagelmışlerdir. Bunun da kaçınılmaz sonuçlarından biri, değerli öğretmenlerin meslekten ayrılmaları,... ve okullarda öğretimin niteliğinin düşmesidir... Üçüncü

önemli unsur mesleğin hukuki statüsüdür. Çünkü, herhangi bir mesleğin hukuki statüsü, toplumun o mesleğe verdiği önemi geniş ölçüde şekillendirmektedir. Türkiye’de...öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmamış, ya da herhangi bir eğiticilik, öğretmenlik formasyonu almamış kişiler de öğretmen olarak atanabiliyorlar...Bu durum, yeterli ve bağlayıcı bir meslek bilincinin ve davranışlarının gelişmesini önledi...

Baloğlu’na göre ise:

...Nüfus, Türk eğitim sistemini en çok zorlayan, bu nedenle hem ülke çapında, hem de bölge ve iller düzeyinde kapsamlı ve ayrıntılı bir eğitim planlamasını gerekli kılan faktördür. Hızlı nüfus artışı, okullaşmayı ve eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında gelmektedir...

Buraya kadar, Türkiye dışında bahsettiğimiz ülkelerden Batı Avrupa ülkelerinde nüfus artış hızı neredeyse sifıra yaklaşmaktadır. Böylece eğitim alanındaki bütün çabalar kalitenin daha da iyileştirilmesi amacıyla yoğunlaştırılmaktadır. Ülkemizde nüfusun eğitim sistemini etkileyen en belirgin özelliği genç yapısıdır.

Türkiye’nin dünya ülkeleri ile küreselleşme bağlarında, geri kalmışlığı ve gecikmişliği, eğitim sorunlarının çözüme ulaşmasını engellemiştir. Bulduğumuz yıllarda evrendeki gelişmeler nedeniyle, ister istemez küresel kamu güçleri ile iletişime girmeye zorunlu kalmıştır. Sorunların çok yavaş yargılanarak, düzensiz ve plansız bir şekilde ele alınmaya başlanmasına sebep olmuştur.

İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğretimin genelinde karşılaşılan sorunlardan farklı değildir. Ve Türkiye’de bazı eğitim kurumları hariç, başarılı bir İngilizce öğretiminden söz etmek zordur. Ancak, gelişen Türkiye’nin ileriye dönük yatırımları için duyduğu gereksinimlerden biri de yabancı dil bilen iş gücü olarak saptanmıştır. Bu yabancı dil de evrenselliğini kabul ettiğimiz İngilizce’dir (İnal, 1993).

Öğretimdeki unsurlar öğretmenler, öğrenciler, kurumlar ve dil eğitimini gerçekleştirmede kullanılan kitap, araç-gereç ve teknik malzemedir. Araştırmamızda konu öğretmenlerle sınırlı tutulacaktır. Bu doğrultuda okutmanların yeterlik düzeyleri ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme dereceleri bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Okutmanların bireysel ve mesleki özellikleri – cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimi, v.b. – ve meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumları – mesleki dergilere ve derneklere üyelik, hizmet içi eğitim kursu, konferans, seminer, v.b. – ise araştırmamızın bağımsız

değişkenleridir. Böylece, bu değişkenler arasındaki ilişkinin önemli bulunması halinde öğretmen yeterliğini artırmak ve sorunlarıyla daha kolay baş edebilmesini sağlamak için öneriler sunulması yoluyla olumlu katkılar sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde kadrolu ve saat başı ücretli olarak görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının kendi değerlendirmelerine göre öğretmen yeterlik (teacher efficacy) düzeyleri ile İngilizce öğretiminin sınıf içi sorunlarıyla baş edebilme dereceleri, onların bireysel ve mesleki özellikleri ve meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Alt Problemler

Öğretme Yeterliği (Teaching Efficacy)

1. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre **öğretme yeterlikleri** hangi düzeylerde? Bu düzeyler onların bireysel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekte çalışılan toplam yıl, halen çalışılan üniversite ve bu üniversitedeki statü ile kaç yıldır çalışıldığı, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınlarına) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
2. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre **öğretme yeterlik düzeyleri** onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına (İngilizce öğretimi ile ilgili abone oldukları dergiler, üye oldukları dernekler, kurs, konferans, seminer ve çalıştaylara katılma durumları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Kişisel Öğretme Yeterliği (Personal Teaching Efficacy)

3. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre **kişisel öğretme yeterlikleri** hangi düzeylerde? Bu düzeyler onların bireysel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekte çalışılan toplam yıl, halen çalışılan üniversite ve bu

üniversitedeki statü ile kaç yıldır çalışıldığı, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

4. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre **kişisel öğretim yeterlik düzeyleri** onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına (İngilizce öğretimi ile ilgili abone oldukları dergiler, üye oldukları dernekler, kurs, konferans, seminer ve çalıştaylara katılma durumları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme

5. Okutmanlar İngilizce **öğretiminde sınıf içinde hangi sorunlarla** karşılaşmaktadırlar? Okutmanların bunlarla baş edebilme dereceleri onların bireysel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekte çalışılan toplam yıl, halen çalışılan üniversite ve bu üniversitedeki statü ile kaç yıldır çalışıldığı, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
6. Okutmanların **İngilizce öğretiminin sınıf içi sorunlarıyla baş edebilme dereceleri** onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına (İngilizce öğretimi ile ilgili abone oldukları dergiler, üye oldukları dernekler, kurs, konferans, seminer ve çalıştaylara katılma durumları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Öğretmen Yeterliği / Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme

7. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre İngilizce öğretim yeterlik düzeyleri ile bu dersin öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?
8. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel İngilizce öğretim yeterlik düzeyleri ile bu dersin öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?

Sayıtlar

Araştırmada veri toplama araçlarından ‘İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği’ Türkçe ve ‘Öğretmen Yeterliği (Teacher Efficacy) Ölçeği’ İngilizce olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini sadece İngilizce okutmanları oluşturduğundan dolayı, ölçekleri cevaplayanların İngilizce olan ölçeği ana dilleri kadar iyi cevapladıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma yalnızca Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’nde 2002 - 2003 öğretim yılında kadrolu ve ders saati başına ücretli olarak görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının tamamı ile sınırlıdır.

Tanımlar

1. **Hizmet içi eğitim:** Hizmet içi eğitim okul personelinin belli başlı bilgi ve teknikleri öğrenmesi için yapılan, belirli bir müfredatı olan eğitim süreci veya okul programıdır. Bir veya birden çok seri toplantılar halinde devam eden, öğretmenlere yönelik faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerin sonunda genellikle katılımcılar ders verenleri değerlendirir ve bir takım sorulara cevap vermek suretiyle, sunulmuş olan konuların ve verilmiş olan materyallerin gereksinimi karşılayıp karşılamadığı konusunda görüşlerini bildirirler (Hargreaves, 1997).

2. **İngilizce öğretiminin sınıf içi sorunları:** Bu sorunlarla araştırma evrenine dahil olan üç üniversitede çalışan İngilizce okutmanlarının üniversite hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilere İngilizce öğretirken sınıf içinde karşılaştıkları sorunlar kastedilmektedir. Bir başka söyleyişle, okutmanların öğretme öğrenme etkinlikleri ve sınıf içi etkileşim sırasında karşılaştıkları sorunlar kastedilmektedir.

3. **Öğretmen yeterliği:** Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilen ‘Teacher

Efficacy' adlı araç tarafından ölçülen ve öğretmenlerin kendi algılama ve değerlendirmelerine dayalı bir özellik. Ölçeğin Öğretme Yeterliği (Teaching Efficacy) ve Kişisel Öğretme Yeterliği (Personal Teaching Efficacy) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır.

a. **Öğretme Yeterliği (Teaching Efficacy):** Bu kavram ile öğretmenin genelde öğretimin sonuçlarıyla ilgili beklentileri kastedilmektedir. Öğretme yeterliği yüksek olan bir öğretmen, öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretimin rolünün büyük olduğuna, çevreden gelen olumsuzlukların (aile geçmişi, zeka, okul koşulları, vb.) kontrol edilebileceğine ve kaliteli öğretim ile öğrenmenin gerçekleşebileceğine inanmaktadır. Bunun tam tersine, Öğretme yeterliği düşük olanlar okulların öğrencinin aile geçmişinin olumsuz etkilerini düzeltmekte çok etkili olmadığına ve öğretmenin değişiklik yaratma becerisini öğretmenin dışında kalan faktörlerin (aile geçmişi, ev çevresi, aile etkisi, vb.) sınırladığına inanırlar. Buna örnek olarak, 'Öğrenci motivasyonu ve başarısı söz konusu olduğunda, öğretmenin yapabileceği çok fazla şey yoktur çünkü bu konular öğrencinin ev çevresiyle yakından ilişkilidir' maddesi verilebilir (Woolfolk ve Hoy, 1990). Ölçeği cevaplayan öğretmen bu maddeye 'kesinlikle katılmıyorum' derse, bu maddeden 6 (6 üzerinden) puan alacaktır. Öğretmenin aldığı puanın yüksekliği, yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

b. **Kişisel Öğretme Yeterliği (Personal Teaching Efficacy):** Bu kavram ile öğretmenin gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine ve belli durumlarda belli bir performans düzeyine erişebileceğine, öğrenme ile ilgili kişisel sorumluluğuna olan inancı kastedilmektedir. Kişisel Öğretme Yeterliği yüksek olan öğretmen öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğuna ve onların öğrenmelerini sağlama konusunda becerileri olduğuna inanmaktadır. Buna örnek olarak, 'Gerçekten çok uğraşırsam, iletişimi en zor ve en az motive olmuş öğrencilerle bile baş edebilirim' maddesi verilebilir (Woolfolk ve Hoy, 1990). Ölçeği cevaplayan öğretmen bu maddeye 'kesinlikle katılıyorum' derse, bu maddeden 6 (6 üzerinden) puan alacaktır, çünkü bu madde ters puanlıdır.

4. **Okutman:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde 2003 - 2004 Öğretim yılında kadrolu olarak görev yapan öğretim görevlileri, okutmanlar ve saat başı ücretli olarak ders veren öğretim elemanları. 2547 sayılı yasada verilen okutman tanımına göre, "Okutman: Eğitim-öğretim süresince çeşitli öğretim programlarında ortak zorunlu ders olarak belirlenen dersleri okutan veya uygulayan öğretim elemanıdır."

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR

Araştırma konularından birisi öğretmen yeterliği olduğu için, bu bölümde öncelikle öz yeterlik kuramının ele alınmasında yarar görülmüştür. Daha sonra sırasıyla, öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmen yeterliği kavramının tanımı, bu konuda yapılmış olan araştırmalar, öğretmen gelişimi, öğretmen gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve son olarak da bu sorunlarla ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

Öz Yeterlik Kuramı

Rotter'in (1966) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, öz yeterlik düşüncesi dört ana bilgi kaynağına dayandırılır. Bunlar performans edinimleri; başkalarının performanslarını gözlemlerken elde edilen deneyimler; kişinin belli becerilere sahip olduğu konusunda aldığı sözlü bildirimler ve sosyal etkiler ve kişinin kısmen kendi yetenek ve gücünü yargılayabildiği fizyolojik durumlardır. Performans edinimleri yeterlik düşüncesi için en önemli kaynaklardır çünkü güvenilir deneyimlere dayanır. Başarılar algılanan öz yeterliğini artırır; tekrar edilen başarısızlıklar ise özellikle olayların erken aşamalarında olursa, yeterliği düşürür (Bandura, 1982).

İnsanlar kendi yetenekleri konusunda tek bilgi kaynağı olarak deneyimleri görmezler. Yeterlik için deneyimler kısmen rol oynayabilir; fakat, başkalarının performanslarını görmek, gözleyenin yeterlik algısını artırabilir ve kendisinin de benzer aktiviteleri gerçekleştirme yeteneğinin olduğunu düşünmesini sağlayabilir (Brown & Inouye, 1978). Sözlü ikna insanları istediklerini elde edebilecekleri kapasiteye sahip oldukları konusunda inandırmak için kullanılır. Toplumsal ikna tek başına çok etkin olmayabilir fakat ne kadar gerçekçi olursa, kişi o kadar

yüksek yeterliğe ulaşabilir. Son olarak, fizyolojik durumları da insanların kapasiteleri hakkında yargıda bulunmalarını etkileyebilir. Örneğin, güç gerektiren aktivitelerde insanlar yorgunluk, ağrı ve fiziksel yetersizlik gibi bahaneler öne sürebilirler (Bandura, 1982).

Sosyal Öğrenme Kuramı doğrultusunda yapılmış olan çalışmalar farklı etkilerin öz yeterlik duygusunu artırabileceğini doğrular niteliktedir. Yeterlik duygusu arttıkça, performanstaki başarı da artmaktadır. Yeterliğin yüksek olması aynı zamanda davranış değişikliğine de neden olabilir. Algılanan yeterlik arttıkça, insanlar başarıya ulaşmaya kadar, onları bu duruma taşıyan davranışlarını tekrar sergileyebilirler (Bandura, 1982).

Öz yeterlik kuramı insanların yeteneklerinin çeşitli olduğu esasına dayanmaktadır. Örneğin, opera sanatçılarının mesleklerinin sese, duyguya ve tiyatroya ait yönlerini tam olarak yapabildiklerine ve bunları drama becerileriyle birleştirebildiklerine dair yeterlik inançları çeşitlilik gösterebilir. Yeterlik inançları sadece hareketin kontrolünü elde bulundurma ile değil, ayrıca düşünce sistemlerinin düzeni, motivasyon, duygusal ve sosyolojik yapılarla da ilgilidir. Yeterlik sadece ne yapacağını bilme ve onu yapmak için motive olmuş olmakla sınırlı değildir. Bununla birlikte, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal alt becerileri düzenleme ve bunları farklı amaçlar için kullanabilme yeteneği gibi becerileri de içermektedir. Bu alt becerilere sahip olma ile onları uygun biçimde birleştirme ve zor durumlarda kullanabilme arasında önemli farklılıklar vardır. İnsanlar genellikle verilen durumda ne yapılması gerektiğini bilseler ve bunu yapmak için gereken becerilere sahip olsalar dahi istenen biçimde davranış sergileyemeyebilirler (Schwartz ve Gottman, 1976). Başka bir deyişle, algılanan öz yeterlik kişinin sahip olduğu becerilerin sayısı ile değil, çeşitli durumlarda nasıl hareket edeceği inancıyla ilgilidir.

Bandura (1997)'ya göre kişinin başarı beklentileri onun davranışsal tepkilerini belirler. Bunlar üç şekilde görülür: a) Kişinin belirli bir davranışta bulunma kararlılığı, b) Tepkinin büyüklük derecesi, c) Engellerle karşılaşıldığında onların üstesinden gelme kararlılığı. Yapılmış olan bir çok araştırma Bandura'nın kuramını desteklemiş ve algılanan öz yeterlik ile gerçek performans arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bandura'nın belirttiği gibi, öz yeterlik inançları insanların davranışlarını dört boyutta etkiler: 1) kişilerin kendileri için belirledikleri hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada kullandıkları stratejilerini, 2) engellerle karşılaştığında devam etme motivasyonunu, 3) kişilerin hedeflerine ulaştıklarındaki duygularını,

4) kişilerin sorunlar karşısında seçtikleri yolları etkiler (Brouwers ve Tomic, 2000).

Yeterlik inancı, düşünce yapısını, motivasyon düzeyini ve duyguları etkiler. Becerilerinden emin olmayan insanlar zor işlerden kaçarlar, kendilerini motive etmekte zorlanırlar ve hareketlerini yavaşlatırlar ya da engeller karşısında çabuk vazgeçerler. Seçmiş oldukları amaçlara ulaşmada hevesleri ve çabaları azdır. Analitik düşünemezler, başarısızlık durumunda yeterlik duygularını yitirirler ve bunu düzeltmeleri zor olur. Strese ve depresyona girmeleri kolay olur (Bandura, 1997).

Bunun tersine, becerileri konusunda güçlü inançları olan insanlar, işlere kaçılması gereken tehditler olmaktan çok üstesinden gelinebilecek durumlar olarak yaklaşırlar. Bu tür olumlu düşünceler konuya olan ilgilerini artırır, kendilerine zor hedefler seçerler ve onlara ulaşmak için çok çaba harcarlar. Yaptıkları işe yüksek düzeyde kuvvetle yaklaşırlar ve başarısızlıkla karşılaşsalar bile bu gibi durumlar onların kuvvetlerini artırır. İşlerine konsantre olurlar ve stratejiler geliştirirler. Başarısız olduklarında öz yeterlik duygularını çabucak geri kazanırlar. Stres yaratan durumlarla ya da tehditlerle karşılaştıklarında, onları kontrol edebileceklerini düşünürler. Bu tür bir yeterlik düşüncesi başarılarını artırır, streslerini azaltır ve depresyon riskini düşürür (Bandura, 1997). Sosyal Bilişsel Kurama göre de, yüksek yeterlik inancına sahip kişiler kendileri için büyük hedefler belirler ve zorluklar karşısında bile hedeflerine ulaşma düşüncelerinden vazgeçmezler.

İnsanlar kendilerinin beceri sınırlarını aştığına inandıkları faaliyetlerden kaçınırlar, fakat yapabileceklerine inandıkları işleri ele alırlar ve başarıyla tamamlarlar. Bandura (1977)'ya göre, kişisel yeterlik, kişinin istenilen sonucu doğuracak davranışı başarıyla yerine getirebileceği inancıyla ilgilidir.

Öz Yeterlik Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar: Beck (1976) tarafından yapılan bir araştırma daha önce bahsedilen araştırmaları destekler niteliktedir. Buna göre, insanların yetenekleriyle ilgili yargıları onların düşünce yapılarını, duygusal tepkilerini ve çevreyle olan iletişimlerini etkiler. Kendilerini çevrenin istekleriyle başa çıkma konusunda yeterli bulmayanlar kendilerinin kişisel eksiklikleri üzerinde dururlar ve potansiyel zorlukları gerçekte olduğundan daha aşılması zor olarak görürler. Dolayısıyla, bu tür kişi kaynaklı korku ve endişeler onlarda

stres yaratır ve dikkatlerini sorunların nasıl en iyi şekilde üstesinden gelinebileceği konusunda, başarısızlık ve aksilikler üzerine çevirerek performanslarına zarar vermelerine sebep olurlar. Bunun tam tersine, kendilerini yeterli gören insanlar dikkatlerini ve güçlerini işlerin düzenli olması için gerekenler üzerinde toplarlar ve engeller karşısında güçleri artar.

Collins (1982) matematik yeteneğinin üç düzeyinin her birinde kendilerini düşük veya yüksek derecede yeterli gören çocukların problem çözme düzeyleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Matematik yeteneği performansı etkilemiştir. Fakat her bir yetenek düzeyinde, kendilerini yeterli olarak gören çocuklar, yetenekleri konusunda şüpheleri olan çocuklara göre matematik problemlerinin çözümünde daha başarılı olmuşlardır. Kişisel şüpheler becerileri etkileyebilir ve çok yetenekli kişiler bile bu tür şüpheler içine girdiklerinde yeteneklerini kullanamayabilirler (Bandura ve Jourden, 1991; Wood ve Bandura, 1989). Bu ve diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi algılanan öz yeterlik, beceriler ne olursa olsun performansa etki eden önemli bir faktördür. Etkili performans için hem beceri hem de onları iyi kullanabilme konusunda yeterlik inancı gerekmektedir.

Jacobs, Prentice-Dunn ve Rogers (Bandura, 1997) tarafından yapılan bir çalışmada, yeterlik duyguları yükseltilen öğrencilerin daha yüksek hedefler seçtikleri, daha etkin problem çözme stratejileri geliştirdikleri, ve yeterliklerinin az olduğuna inandırılmış, kendileriyle eşit bilişsel yeteneğe sahip öğrencilerden daha yüksek başarılar elde ettikleri gözlemlenmiştir.

Öz yeterlik kuramı duygusal ve davranışsal problemlerin tedavisiyle ilgili bir çok araştırmaya konu olmuştur; örneğin, endişe ve korkuya dayalı rahatsızlıkların, depresyon, beslenme bozuklukları, ve alkol ve ilaç bağımlılığı gibi. Teori ayrıca spor, sağlık, ve eğitim gibi alanlarda da uygulanmıştır (Brouwers ve Tomic, 2000).

Öğretmen Gelişimi

Mitchell (1986), öğretmenlerin kişisel becerileri ve motivasyonlarının artması durumunda performanslarının da artacağını belirtmektedir. Hargreaves ve Fullan (1992, s.2)'a göre de, öğretmenlere bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar verilmelidir. Bu iki yazar bu bilgi ve becerileri şöyle özetlemektedirler:

...konularını öğretmede daha güvenli hissetmelerini sağlayacak bilgiler; sınıf idaresi konusunda uzman hale getirilerek derse ve bilgiye daha çok zaman ayırmalarını sağlamaları için gerekli eğitim; farklı becerilerde olan öğrencilere nasıl öğretim yapılması gerektiği konusunda bilgi; işbirlikli öğrenme gibi yeni yaklaşım ve tekniklerin öğretilmesi; farklı öğrenme türleri hakkında bilgiler; ... bu sayede her öğrenciye ulaşılmasının sağlanması...

Bu tür bilgiler şüphesiz öğretmenlere çok yardımcı olacak ve öğrenme ortamını daha nitelikli hale getirecektir. Fullan ve Hargreaves (1991) bir başka yazılarında öğretmen gelişiminin öğretmenin davranışını değiştirmekten fazlasını, öğretmenin kişiliğini de değiştirmeyi içerdiğini belirtmektedirler.

Wideen ve Andrews (1987:12) öğretmen gelişiminin üç açıdan çok önemli olduğunu belirtmekte ve eklemektedir:

...Birinci olarak, öğretim ve okul çalışma ortamının geliştirilmesi gibi konularda sürekli yapılan çalışmalar sayesinde, bu konularda öğrenilmesi gerekenlerin artması; ikinci olarak, günümüzde okulların kendilerini değişen sosyal ihtiyaç ve karmaşanın içinde bulmaları; son olarak ise, öğretmenin kendisini yenilemesi ihtiyacının sürekliliği...

Connelly ve Clandinin (1988)'e göre ise kişinin kendisini değerlendirmesi ve ne olduğunun farkında olması, öğretiminde davranış değişikliği yapmasından daha önemlidir. Başkalarına göre de, davranışta yapılan değişiklikler sonucunda inançlarda da değişiklik olur. Sonuç olarak, durum ne olursa olsun, davranışlar ve inançlar birbiriyle yakından ilişkilidir, diyebiliriz.

Barduhn (2002:6)'a göre öğretmen gelişimi iki yönlüdür. Birincisi mesleki gelişim, diğeri kişisel gelişim. Mesleki açıdan gelişebilmek için öğretmenlerin,

...konferanslara gitmeleri, seminerlere katılmaları ve seminer vermeleri, çeşitli öğretmen gruplarında yer alıp, fikir alış veriş yapmaları gerekir. Kişisel olarak gelişmek, öğretmenin kendisini geliştirmemesi durumunda zamanla meslekten soğuyacağının ve bıyacağıının bilincinde olması anlamına gelmektedir.

Her yıl aynı teknikleri kullanarak öğretim yaparsak, öğretmenliğe ilk başladığımız yıllardaki enerjimiz ve motivasyonumuz zamanla tükenir. Claxton (1989)'a göre bunun bazı avantajları vardır. Her yıl aynı notları kullanırsak, daha az yoruluruz, toplantılarda değişiklik için tartışmayız, yenilikleri denemeyiz. Fakat bunun sonucunda, istek, idealizm ve kendimize saygımız ve meslektaşlarımızla aramızdaki iletişim azalır. Bundan kurtulmanın yollarından bazıları öğretmen gruplarına katılmak ve dergileri takip etmek şeklinde olabilir.

Nias (1989) ve Leithwood (1991) gibi araştırmacılar öğretmen gelişiminin temelinde yatan kişisel gelişimin üç boyutlu olduğundan söz etmektedirler. İlk olarak, kişinin gelişmesi farklı aşamalarda gerçekleşir. Örneğin, bir çok genç öğretmen sınıf idaresi ya da başkalarıyla birlikte çalışma gibi konularda henüz olgunluğa erişmemiş olabilirler. Bu durum onların iş arkadaşlarından uzaklaşmalarına ya da tamamen onlara bağımlı olmalarına neden olabilir.

İkinci olarak, insanlar yaşamlarının farklı dönemlerinde bazı tipik özellikler sergilerler. Genç öğretmenlerin fiziksel enerjileri fazladır, çok azının evleriyle bağları kuvvetlidir; çoğu işlerine ve yeniliklere yatırım yapma konusunda isteklidirler. Orta yaşlarda olan öğretmenler daha çok hayat deneyimine sahiptirler, azalan fiziksel güçten dolayı zorlanıyor olabilirler, iş yaşamları ile iş dışında kalan hayatlarını dengede tutmaya çalışırlar ve değişime karşı daha dikkatlidirler. Gereksinimlerin farkına varılması genellikle erkeklerde daha geç gerçekleşir. Kısacası, öğretmenler, Nias (1989) ve Leithwood (1991)'a göre, çalışma yaşamlarının farklı dönemlerinde farklı konularda gelişmeye ihtiyaç duyarlar.

Üçüncü olarak, öğretmenlik mesleğine özel bazı kişisel gelişim konuları vardır. Örneğin, terfi ile birlikte motivasyon artar; bunun tersi durumunda ise kişiler alaycı, ilgisiz olabilirler; bu da sınıf performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir (Riseborough, 1981). Sonuç olarak, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili bütün bu görüşler öğretimde kişisel farklılıkların altını çizmekte ve öğretmen gelişimi gittikçe daha da önem kazanmaktadır.

Philip Jackson (Hargreaves ve Fullan, 1992) öğretmen gelişimine farklı açılardan yaklaşmaktadır. Bunlardan ilki, tekniklerin araştırmacılarından öğretmenlere ya da bir öğretmenden diğerine geçmesi; ikincisi, alınan kararlara ortak edilmek suretiyle öğretmenlerin daha güvende hissetmelerinin sağlanması; bir diğer yol ise, öğretmenlere cesaret, sempati ve

saygı göstererek işlerine devam etme gücü verilmesidir.

Öğretmenler meslek yaşantıları boyunca çeşitli değişimler yaşarlar. Bu kaçınılmazdır. Yıllar geçtikçe daha uzun süre öğretim yaptıkları için deneyim kazanırlar. Çoğunlukla yeni beceriler edinirler, işlerini daha iyi yaparlar ve bilgileri artar. Bazen güç, otorite ve idare konularında da gelişirler. Daha çok kazanmaya başlarlar. Alan değiştirirler, öğrettikleri sınıfların seviyeleri ya da okulları değişebilir. Bazen daha sabırlı, hırslı ve adil olabilirler. Fakat bazılarının cesaretleri azalabilir, kendilerini yorulmuş hissedebilirler, alaycı ve tembel olabilirler. Bazıları öğretme isteklerini bile yitirebilirler (Jackson, Hargreaves ve Fullan, 1992).

Bu değişikliklerden bazıları öğretmenlerin çoğunda görülürken, bunun oranı farklılık gösterebilir. Bu değişikliklerin bazıları 'gelişim' kapsamına alınabilir. Örneğin, beceri, güç, sabır, adil olma, mutluluk, öngörü, gibi özelliklerin artması gelişme olarak nitelendirilebilir, ancak olmasını arzulamadığımız bazı durumlar, örneğin; isteğin ve tahammülün azalması, yorgunluk gibi, gelişme altında toplanamaz (Jackson, 1992).

Edge (2003: 9-12)'e göre, "...kişisel gelişme insanın sorumluluk hissini artırır ve olan bitenden haberdar olmasını sağlar. Sürekli kendisini geliştirmeye çalışan öğretmen sorunlarıyla daha kolay baş edebilir..." Bress (2004:8) de öğretmenlerin çalışma koşullarının daha iyi duruma getirilmesi için öneriler verdiği yazısında, Edge'in fikirlerini desteklemekte ve gelişim için şu öneride bulunmaktadır, "...ayda bir kez personel gelişimine yönelik toplantılar yapılmalıdır... Bu öğretmenlere hayat verecektir." Görüldüğü gibi her iki yazar da sürekli gelişimin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Hancıoğlu ve Tevzaia (2003: 2-3)'ya göre ise, "...dil öğretmenleri öğrencilerine hedef dilin kültürünü de öğretmelidirler..." Bunun için kuşkusuz önce kendileri kültürler arası benzerlik ve farklılıkları çok iyi bilmelidirler. "Bu tür bilgileri kazanmanın yollarından biri de Öğretmen Derneklerine üye olmaktır. Bu sayede öğretmenler dernekler tarafından gerçekleştirilen faaliyetlere katılma şansı elde etmekte ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmektedirler. Hemen her ülkede yabancı dil öğretmenleri dernekleri çeşitli hizmetler sunarak, öğretmenlerin gelişimini amaçlamaktadırlar." Sonuç olarak, bu iki yazar dernek üyeliğinin, gelişim için pozitif etkisi olacağı görüşünü savunmaktadırlar.

Şüphesiz sürekli gelişimi destekleyen sayısız araştırmacı ve bilim adamı bulmak mümkündür. Son olarak, kanımızca, Maggioli (2003:4-5) bu görüşleri çok güzel bir biçimde özetlemekte ve sürekli gelişim için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yöneticilerin öğretmenler yerine aldığı kararlar doğrultusunda yapılan programlar yerine, öğretmenlerin karar alma ve organizasyon aşamasında isteklerini sundukları programlar daha yararlı olur.
2. Öğretmenlerin bilgilerini görmezden gelen ve onların deneyimlerinden yararlanılmadan yapılan programlar yararsız olur.
3. Başarılı gelişim programlarında öğretmenler sürekli iletişim içindedir.
4. Öğretmenlerin öğrendiklerini sınıfta uygulama fırsatı veren programlar yararlıdır.
5. Programlarda gösterilen aktivitelerin farklı durum ve sınıflarda uygulanabilir nitelikte olması gerekir.
6. Öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları farklı olduğundan dolayı, alacakları eğitimin zaman ve türünü kendileri seçmelidirler.
7. Öğretmenlerin kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerden tavsiye almaları faydalı olacaktır.
8. Programların değerlendirmelerinin iyi yapılması gerekmektedir. Programın sonunda öğretime ve öğrenmeye etkileri değerlendirilmelidir.

Öğretmen Yeterliği

Motivasyon ve yeterlik (Ashton ve Webb, 1986) öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de etkilemektedir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileri etkileme becerileri konusunda şüpheleri vardır. Kendi kapasitelerini aşacağına inandıkları aktiviteleri planlamaktan kaçınırlar. Zor durumda olan öğrencilere yardım, daha fazla materyal bulma veya öğrencilerin daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde bazı konuları tekrar öğretme gibi konular üzerinde durmazlar. Bunun tersine, yüksek yeterliğe sahip olanlar ise daha zor sınıf içi aktiviteleri seçerler ve öğrencilerin bunlarda başarılı olmalarını sağlarlar. Öğrenme zorluğu çeken öğrencilere karşı daha sabırlıdırlar. Motivasyonu etkileyen bu tür durumlar öğrencilerin öğrenmelerini de etkiler.

Öz yeterlik (Bandura,1997) motivasyondan başka bir de atfetme ile ilgilidir. Herhangi bir iş için yüksek yeterliğe sahip (örneğin, "Ben matematikte iyiyim", diyen) kişiler, başarısız olduklarında yeterli çabayı göstermemiş olduklarını düşünürler ve "İki kez kontrol etmeliydim" derler. Fakat düşük yeterliğe sahip (örneğin, "Ben matematikte kötüyüm", diyen) kişiler ise başarısızlık durumunda becerilerinin azlığından şikayet ederler (ve "Ben aptahım", derler). Eğer bir öğrenci düşük yeterliğe sahipse, başarısız olduğu her durumda motivasyonu da azalacak;

beceri eksikliği duygusu artacaktır. (Bu tür öğrenciler, “Bunu yapamıyorum ve hiçbir zaman öğrenemeyeceğim” derler.)

Woolfolk ve Hoy (1990) öğretmen yeterliğinin iki boyutundan söz etmektedirler. Öğretme yeterliğini, öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyon ve performanslarının büyük oranda ev çevresiyle ilgili olduğu inançları olarak; kişisel yeterliği ise gerekli çaba gösterildiği takdirde öğretmenlerin, motive olmamış öğrenciler üzerinde dahi etki yaratabileceği inancı olarak tanımlamaktadırlar. Bu iki boyut birbirleriyle ilişkili olmamalarına karşın, her ikisi de öğrenci kontrolü ve bürokratik uyum ile önemli derecede ilişkilidir.

Öz yeterlik kavramının ilk olarak Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış olduğunu ve psikoloji alanındaki çalışmalarda sıklıkla kullanılmış olduğunu daha önce belirtmiştik. Bu kavramın daha sonraları eğitim başta olmak üzere bir çok alanda kullanılmış olduğunu görüyoruz. Eğitimde öz yeterlik konusuyla ilgilenen araştırmacılar üç alanda çalışmalar yapmışlardır. Birinci türde çalışanlar yeterlik inancı ile özellikle fen ve matematik alanlarında eğitim gören üniversite öğrencileri ve meslek seçimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır (Pajares, 1997). İkinci tür araştırmacılar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir (Ashton ve Webb, 1986). Üçüncü türde ise, öğrencilerin öz yeterlik inançları ile diğer motivasyon yapıları ile öğrencilerin akademik performans ve başarılarıyla arasındaki ilişkilerin önemi irdelenmiştir.

Öğretmen Gelişimi ve Yeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar: Berman ve McLaughlin (Gibson ve Dembo'da, 1984) çalışmalarında 1965 İlk ve Orta Öğretim Kanununun 100 Başlık III (100 Title III) Projesini değerlendirmişler ve sonuç olarak değişim aracı projelerinin yeterliğini belirleyen en önemli özelliğin öğretmenin öz yeterliğine olan inancı olduğunu belirlemişlerdir. Bu inançtaki öğretmenler en zor motive olan ya da hiç motivasyonu olmayan çocuklara bile yardım edebilirler. Armor ve diğerleri (Gibson ve Dembo'da, 1984) de Los Angeles'ta Okul Tercihli Okuma Programını (School Preferred Reading Programme) inceledikten sonra da benzer bir sonuca varmışlar ve öğretmen yeterliği ne kadar yüksekse, öğrencilerin okuma başarılarının da o kadar arttığını bildirmişlerdir.

Brophy ve Evertson (Gibson ve Dembo, 1984) Teksas Öğretmen Yeterliği

araştırmalarında öğrencilerin öğrenmelerini artırmada başarılı olan öğretmenlerin, öğrencilerden beklentilerinin yüksek olduğunu ve onların öğrenmelerinde kişisel sorumluluk aldıklarını belirlemişlerdir. Bu tür öğretmenler zorlukları öğrencilerin öğrenemediklerinin bir göstergesi olarak değil, uygun öğretim yöntemleri ile üstesinden gelinecek engeller olarak değerlendirmişlerdir.

Brookover ve diğerleri (1978) başarıyı etkileyen okul ortamı değişkenlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğrenci başarısının yüksek olduğu okullardaki öğretmenlerin bilgi vermeye daha çok zaman ayırdıklarını ve öğrenci başarısına daha çok ilgi ve özen gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Denham ve Michael (1981) öğretmen yeterliğini çeşitli kaynakların birleşmesiyle oluşan ve çevresel koşullardan etkilenen bir durum olarak tanımlamışlardır. Bu kaynaklara örnek olarak geçmiş eğitim yaşantısı, iş arkadaşları ve bulunulan toplumun özelliklerini vermektedirler.

Gibson ve Dembo (1984) öğretmen yeterliği kavramını öğretim yeterliğindeki bireysel farklılıkları açıklayan bir değişken olarak tanımlamışlardır. Yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre, geri dönüt davranışları ve akademik öneme ilişkin sınıf gözlem verileri, tüm sınıfa karşılık küçük gruplarla dersin yürütülmesine ayrılan zaman, eleştirinin kullanımı ve başarısızlık halinde öğretmenin ısrarı gibi konularda, yüksek ve düşük yeterliğe sahip öğretmenler arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin zor öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini ve öğrencinin yanlış cevabını daha az eleştirir tavırda olduklarını belirtmişlerdir.

Eble (1985) ilköğretim öğretmenlerinin farklı türdeki yeterliklerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin sözlü iletişim kurma yeterlikleri kadar, yazılı iletişim yeterliklerinin de önemli olduğunu vurgulamış, ve ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde drama, şiir ve diğer edebiyat etkinliklerinin de programlarda yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Power (1985) anne-baba ve öğretmenlerin birbirlerinin yeterliklerini belirledikleri araştırmasında, anne-babalar öğretmenleri orta düzeyde yeterli kabul etmelerine karşın, öğretmenler kendilerini anne-babaların değerlendirmesine kıyasla daha üst düzeyde yeterli

bulduklarını belirtmişlerdir.

Cameron (1985) öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla kazandırılan yeterlikler üzerine yaptığı araştırmada öğretmen yeterliklerinin sürekli olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi, mesleğe girişte yeterlik testlerinin yapılması, ve mesleğe girişin yüksek standartlara bağlanması gerektiği gibi sonuçlar çıkarmıştır.

Almahmoud (1985)'un öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili görüşlerini saptamak ve incelemek amacıyla 106 lise öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kendilerini alanlarıyla ilgili konuları sunmada 'en yeterli', fakat öğretimi bireyselleştirmede 'en yetersiz' olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin %60'ının 'iş deneyimine', %16'sının 'üniversite derecesine', ve %8'inin ise 'bağımsız çalışmaya' önem verdikleri de başka bir sonuçtur. Son olarak, öğretmenlerin cinsiyeti ve deneyimi ile yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmen yeterliğinin artırılabilmesi için, öğretmenlerin kendi davranışlarının öğrencilerin öğretime etki edeceğine inanmaları gerekir. Öğretmenler öğrencilerin başarılarını yükseltmek için gerekli kararları alma konusunda kapasite ve güçlerinin olduğuna inanmalıdırlar. Ashton ve Webb (1986) çalışmalarında, öğretmen yeterliğini artırma ve bunu yaygınlaştırmanın anahtar konular olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetmeye ve sistem tarafından desteklendiklerini bilmeye ihtiyaçları olduğu, çalışmalarından çıkan bir sonuçtur.

Kerr ve Kleine (1987) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen yeterlikleri testlerinin geçerlikleri, yasal ve ahlaki yönleri çeşitli açılardan incelenmiştir. 215 ilköğretim aday öğretmenine yeterlik testi uygulanmıştır. Test dil bilimleri, sanat, matematik, fen bilimleri ve sosyal olmak üzere beş ana gruba ayrılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yeterlikleri ile tutum ve başarıları arasında yakın bir ilişki bulunmuştur.

Barnes ve Taylor (1988) ilköğretim programları ve ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini incelemişlerdir. Beş ayrı okul bölgesinde yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin en çok yeterli olduğu alanlar okuma-yazma öğretimi, matematik öğretimi, oyun

ve sanat etkinlikleri; en az yeterli oldukları alanlar ise, bilgisayar kullanma, müzik ve özel eğitim ihtiyaçlarını saptama şeklinde belirtilmiştir.

Demirel (1989)'in 50 yabancı, 50 Türk yabancı dil öğretmeninin yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin idealde göstermeleri gereken meslek bilgisi yeterlikleri ile gerçekte gösterdikleri meslek bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Sonuç olarak, bu konuda Türk ve yabancı öğretmenler arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Diğer bir deyişle, bu iki grup yabancı dil öğretmenleri, idealde göstermeleri gereken meslek bilgisi yeterlikleri konusunda görüş birliği içindedirler.

Yapılmış olan bir çok araştırma sonucuna göre, öğretmen beklentileri ve inançları öğrenci motivasyonuna ve başarısına hem doğrudan gözlenebilen öğretmen davranışları hem de dolaylı olarak daha iyi iletişim kurma şeklinde etki etmektedir (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Bu üç araştırmacının 1329 öğrenci ve 141 öğretmen üzerinde yapmış oldukları çalışmanın sonucuna göre, kendilerini yüksek yeterlikte gören öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin daha yüksek beklentiler içinde olduğu ve matematik başarıları konusunda kendilerine güvenlerinin fazla olduğu saptanmıştır. Yüksek yeterlikteki öğretmenlerin öğrencileri, düşük yeterlikteki öğretmenlerin öğrencilerine göre matematik dersini daha kolay bir ders olarak görmektedirler. Genel olarak bakıldığında, düşük yeterlikteki öğretmenlerin öğrencilerinin okul yılları ilerledikçe daha olumsuz tavırlar geliştirdikleri gözlenmiştir. Bunun tersine, yüksek yeterlikteki öğretmenlerin öğrencileri daha olumlu tavırlar sergilemişler ve bu öğrencilerin tavırları okul yıllarının başından sonuna kadar olumlu yönde gelişmiştir. Bu araştırmanın başka bir sonucuna göre de, öğretmen yeterliği başarısız öğrencileri başarılı öğrencilere göre daha çok etkilemektedir. Çünkü başarılı öğrenciler diğerlerine göre kendilerine daha çok güvendikleri için çevreden gelen olumsuzluklardan daha az etkilenirler. O halde, başarısı düşük olan sınıflara yüksek yeterlikte öğretmenler verilerek bu sınıfları daha iyi düzeye getirmek mümkün olabilir.

Celep'in Zonguldak ve çevresindeki 22 ilköğretim okulunda çalışan 310 öğretmen ile yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlar ile baş edebileceklerine daha çok inanmaktadırlar; ayrıca sorunlu öğrencileri motive etmekte daha başarılıdırlar. Yaşları 20-30 arasında olan öğretmenler öğrenci motivasyonu konusunda, yaşları 31-40 arası olanlara göre daha az kendilerine güvenlidirler.

Araştırmanın bir başka sonucu da, yüksek kişisel yeterliği olan öğretmenler, olmayanlara göre, öğrencilerin öğrenmeye karşı daha çok istekli oldukları görülmüştür.

Woolfolk ve Hoy (1990: 81) yazılarında belirttikleri üzere, "... öğretmenlerin özellikleri ile öğrenci davranışları ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bunlar arasındaki ilişki tahmin edildiği kadar yüksek bulunmamıştır", fakat "... öğretmen yeterliği bu genel kuralın dışındadır". Woolfolk ve Hoy çalışmalarında öğretmen adaylarının yeterlik inançları ile onların okulda aldıkları disiplin, düzen, kontrol ve motivasyon gibi konulardaki bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgularına göre, öğrenci kontrolü hakkında, algılanan yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının, düşük olanlara göre daha hümanist bir yaklaşım içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer bir bulguda ise, öğretmen adaylarının yeterlik inançları değişime müsait iken, aynı durumun deneyimli öğretmenler için geçerli olmadığı ortaya çıkmıştır; diğer bir deyişle, deneyimli öğretmenlerin yeterlik inançlarında değişiklik yapmak daha zordur.

Aydın (1992) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin pedagojik formasyon yeterliklerini incelemiştir. Bulgulardan bazıları şöyledir: öğretmenler ders kitabı dışında hemen hemen başka bir kaynak ve araç gereç kullanmamaktadır; yazı tahtasından çok az yararlanmaktadır; derslerde genellikle anlatım yöntemi ön plandadır, fakat öğretmenler bu yöntemi kullanıyor olmalarına rağmen, yöntemin özelliklerini, yeterli ve yetersiz yönlerini, nasıl daha etkin biçimde kullanılabileceğini bilmemektedirler; ödevden yeterince yararlanmamaktadır; yazılı sınavlarda daha ziyade kısa cevaplı fazla sayıda sorular sormakta ve yarıya yakını da zaten az olan ders saatinden vakit ayırarak sözlü sınav yapmaktadır.

Yine 1992 yılında 'Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve Öğretmenliğe Bağlılıkları' adı altında ilköğretim okulunda çalışan 364 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada Coladarcı (1992) şu iki önemli sonucu elde etmiştir: Öğretmenliğe bağlılık duygusu 1) sınıf mevcutlarının az olduğu okullarda, ve 2) okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin, okulu destekler tavırlarının, karar alma konusunda başarılarının, ve öğrenciler ve çalışanlarla ilişkilerinin iyi olduğu okullarda çalışan öğretmenlerde daha yüksektir. Araştırmanın diğer bulgularına göre ise, kişisel ve genel yeterlik öğretmenliğe bağlılığın iki güçlü göstergesidir. Öğretmenin yeterlik duygusuna katkısı olan okul organizasyonunun özellikleri de öğretmenin çalıştığı kuruma, dolayısıyla öğretmenliğe bağlılık duygusunu güçlendirir. Öğrenci başarısının kaliteli öğretimle

değişebileceğine, başarıyı etkilemede kendi becerileri olduğuna, ve sınıftaki öğrencilerin başarı düzeyleri konusunda kişisel sorumluluk alan öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları da yüksektir.

Woolfolk ve Hoy'unkine benzer bir çalışmada Ross (1994) işbirlikli öğretim üzerine verilen sekiz aylık bir eğitimden sonra genel öğretim yeterliğinin arttığını ortaya koymuşlardır. Fakat kişisel öğretim yeterliği zaman içinde değişmeden kalmıştır. Deneyimli öğretmenlerde kişisel öğretim yeterliğinde değişiklik yapmak zordur, çünkü bu konuda yeterlik duygusu, deneyim ve zamanla oluşur.

İlk okullardaki öğretmen ve idarecilerin yeterlik duyguları üzerine yapılan bir çalışmada araştırmacılar yeterlik duygusunun duruma bağlı olarak değişebileceğini göstermeyi amaçlamışlardır ve yeterlik duygularının okul çalışanlarının buldukları okuldaki görevleriyle ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak bulgular Bandura (1977)'nin 'öz-yeterlik kalıcı ve değişmez bir kişilik özelliği olarak değil, duruma bağlı olarak değişmesi mümkün bir özellik olarak görülmelidir,' iddiasını doğrular niteliktedir: İlk olarak, öz yeterlik duruma; ikinci olarak, okul hiyerarşisindeki görev (statü) ve cinsiyete; ve üçüncü olarak, deneyime bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Imants ve Brabander, 1996).

Stout (1996)'ın Amerika'daki ilk ve orta dereceli okullarda öğretmenlere verilen hizmet-içi eğitimleri değerlendirmeye aldığı çalışmada kişisel gelişimin yanı sıra okul gelişimi de ele alınmıştır. Sonuç olarak, hizmet-içi eğitimin gerekli olduğu fakat mevcut durumla yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun geliştirilmesi için öğretmen hizmet-içi eğitiminin okul gelişimiyle ilgili stratejiler ile birlikte ele alınması ve amaçlarının, yapısının ve içeriğinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Kaşıkçı (1996) sınıf öğretmenlerinin veliler ile işbirliği yapma ve iletişim kurmadaki yeterlikleri üzerine bir araştırma yapmıştır ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Sonuç olarak, velilerle işbirliği kurma konusunda öğretmenlerin %67'si kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişler ve bu oranın öğretmenin deneyimi attıkça yükseldiği ortaya çıkmıştır. Bundan başka, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenler, katılmayanlara göre kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin %28'inin velilerle işbirliği sağlamada kendilerini yetersiz buldukları da araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Tevs (1996)'in Türkiye'deki bir çok üniversitenin hazırlık bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, D.E.Ü.'de çalışan öğretim elemanlarının halen üniversitede öğretmen eğitiminden sorumlu bir birimin bulunmadığını, ancak gelecekte hizmet içi eğitim almak istediklerini ve deneyimli arkadaşlarının dahi bu tür bir eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. E.Ü.'de de uzun süre devam eden bir hizmet içi eğitimden söz etmenin mümkün olmadığı, fakat buna deneyimli olanlar da dahil, ihtiyaç olunduğu ve gelecekte böyle bir eğitime katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Her iki üniversitede de 2003-2004 öğretim yılı sonu itibariyle hala daha Hazırlık Bölümleri kapsamında hizmet içinden sorumlu olan öğretmen eğitimi birimi kurulamamıştır.

O.D.T.Ü.'de ise durum bu iki üniversiteden oldukça farklıdır. Kurumda öğretmen eğitimi için ayrı bir birim bulunmaktadır. "O.D.T.Ü.'de ilk göreve başlayan her öğretmen öncelikle 1-4 hafta süren hizmet öncesi eğitime tabi tutulmaktadır. Daha sonra isteğe bağlı olarak 1-2 yıl DOTE kursu almaktadırlar." (Tevs, 1996:194) Fakat O.D.T.Ü. İngilizce Hazırlık Bölüm Başkanı, Sibel Tüzel'den alınan son bilgiye göre, 2003-2004 öğretim yılı da dahil olmak üzere, göreve başlayan her okutnan / öğretim görevlisi 1 yıl süren COTE adlı hizmet içi eğitim kursunu almak zorundadır.

Öğretmenlerin deneyimleri, yeterlikleri ve yeni gelişmeleri uygulamaya karşı tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada Ghaith ve Yaghi (1997) öğretmenlerin yenilikleri uygulamaya karşı tutumlarıyla deneyimin olumsuz yönde ilişkili, kişisel öğretme yeterliğinin olumlu yönde ilişkili, ve genel öğretme yeterliğinin ise ilişkili olmadığı görülmüştür. Araştırma, tamamı Lübnan'da bulunan Amerikan Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan hizmet-içi eğitimi programına katılmış olan 25 öğretmen üzerinde yapılmış ve yeterlikleri Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş ölçek ile ölçülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenler deneyimleri arttıkça yeni metotları uygulaması zor ve önemsiz görmüşlerdir. Aynı şekilde, deneyim arttıkça öğretmenlerin genel öğretme yeterliklerine inançlarının da azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar Anderson, Moore ve Esselman, Gukey ve Passero, ve Korevaar (Ghaith ve Yaghi'de, 1997)'in bulgularıyla da benzer niteliktedir. Diğer bir bulguda da kişisel

öğretme yeterliği yüksek olan öğretmenler yenilikleri uygulaması kolay, halen kullandıkları tekniklerle uyumlu ve çok önemli olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgular ayrıca Woolfolk ve Hoy (1990)'un genel ve kişisel öğretime yeterliklerinin birbirinden ayrı ölçülmesi gerektiği görüşünü de destekler niteliktedir.

Büyükkaragöz ve Sünbül (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik yeterlik düzeyleri ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adayı öğrencilerin: 1) Konu ile ilgili kavram, ilke, ve olguları açıklama konusunda genel olarak yeterli oldukları, 2) Olumlu ve olumsuz örneklerle kavram ve durumları açıklama konusunda kısmen yeterli oldukları, 3) Grup çalışmaları ve işbirliğini sağlama ve teşvik etme konularında yetersiz oldukları, 4) Öğretmen yeterlik düzeyi ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ve 5) Öğretmen yeterlik düzeyleri ile formasyon derslerindeki başarıları arasında, ve öğretmenliğe yönelik tutumları ile formasyon derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Brouwers ve Tomic (1998) yapmış oldukları başka bir araştırmada da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Disiplinsiz öğrencilerle baş etme konusundaki becerilerinden şüphe duyan öğretmenler, öğrencileri suçlama eğilimindedirler ve zaman içinde olumsuz tavırlar içine girebilirler. Aynı araştırmacılar 2000 yılında yaptıkları araştırmada ise şu sonuçlardan bahsetmektedirler: Öğretmenlerin sınıf düzenini oluşturma konusundaki becerilerine güvenleri az olduğunda, sürekli düzeni bozan öğrenciler karşısında kolayca vazgeçerler. Sonraki aşamada sınıf düzenini oluşturma çabalarının yetersiz kaldığını düşünürler ve zamanla bu tür problemleri çözmek için gittikçe daha az çaba harcamaya başlarlar.

Fetler (1999) Kaliforniya'da bulunan lise Matematik öğretmenlerinin becerileri ile öğrencilerin sınav sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sınav sonuçları ile öğretmenin deneyimi, almış olduğu eğitimi ve öğrencinin demografik özellikleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Sonuçlara göre Kaliforniya'da kaliteli matematik öğretmenlerinin az olduğu, bu nedenle öğrencilerin matematik başarılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öneriler kısmında acil önlemler olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim sayesinde gelişmelerinin sağlanması; uzun dönemde ise aldıkları üniversite eğitim programının gözden geçirilmesi gerektiği gibi konular üzerinde durulmaktadır.

Darling (2000)'in yapmış olduğu geniş kapsamlı araştırmada öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenin yeterliğini artıran sertifika, programlarının ve branşıyla ilgili almış olduğu her türlü eğitimin öğrenci başarısına olumlu katkıları olduğunu göstermiştir.

Brouwers ve Tomic (2000) araştırmalarında boyut ve zaman açısından sınıf idaresi konusunda algılanan öz yeterlik ile öğretmenin tükenmesi (burnout) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada orta öğretimde çalışan bir grup öğretmen ele alınmış, ve bunlar beş ay ara ile iki kez gözlemlenmişlerdir. Sonuç olarak: 1) standart iş ortamında sınıf idaresi konusundaki becerilerinden emin olmayan, 2) bu yeterliğin önemini kavrayamamış olan, 3) diğer öğretmenlerin çoğunlukla rahat bir öğrenme ortamı oluşturabildiklerini duyan öğretmenler, kolaylıkla stres ve yorgunluktan şikayet edip, olumsuz tavırlar içine girebilirler. Yapılan bir çok araştırma (Greenglass ve Burke, 1988) öz yeterlik ile ilgili şüphelerin tükenme (burnout) sürecini tetikleyebileceğini ortaya koymuştur.

Goddard ve Goddard (2001) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen yeterliği ve okul yeterliği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Burada okul yeterliği öğretmenlerin okulun öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğu konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Goddard'lara göre, bir okulda çalışan öğretmenlerin çoğu okulun öğrencilere başarılı bir eğitim verdiğini düşünüyorsa, bu durum öğretmenlerin üzerinde öğrenci başarısını artırma konusunda daha çok çaba harcamaları için baskı oluşturacaktır. Dahası, yeteri kadar çaba harcamayanlar da üzerlerinde sosyal baskı hissedeceklerdir. Bu araştırmaya 47 okuldan 452 öğretmen katılmıştır. Öğretmen yeterliği Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak, okul yeterliği de Goddard, Hoy, ve Woolfolk Hoy (baskıda) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak ölçülmüştür. Sonuç olarak, öncelikle kurumun öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, farklı okullarda çalışan öğretmenler arasındaki yeterlik farkı okulun yeterliği ile açıklanabilir. Algılanan okul yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmen yeterliği de yüksek çıkmıştır. Bu çalışma sosyal bilişsel kuramı destekler niteliktedir. Bandura (1997, s. 469)'nın belirttiği gibi, öğretmenler "... çevrelerindeki etkisinden uzak kalabilen varlıklar değildir". O halde şunu diyebiliriz ki, öğretmenler okullarının genelde başarılı olduğunu düşündükleri takdirde, kendileri de başarıyı artırmak için çaba içine gireceklerdir.

Öğretmenlerin Mesleki Problemleri

Prodromou (1991)'ya göre öğretmenlerin sorunlara farklı çözümler bulabilmeleri için esnek olmaları gerekir ve yabancı dil öğretmenlerinin çoğu öğretme işini öğrenciyi sadece sınava hazırlamak olarak görürler. Piyade (2000)'ye göre ise Türkiye'de de durum farksızdır çünkü Türkiye'de öğretmenler öğrencileri sınava hazırlamak ile onlara yabancı dilde iletişim becerisi kazandırmak arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar.

Akcan (1998) Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin sorunlarının diğer ülkelerde bulunan yabancı dil öğretmenlerinden çok farklı olmadığını, fakat; Türkiye'de bu problemler çözmenin daha zor olduğunu ve bunun da nedeninin yetersiz teftişten kaynaklandığını belirtmektedir.

Piyade (2000) öğretmenlerin mesleki sorunlarıyla ilgili araştırmaların ülkemizde çok az sayıda olduğunu ve yapılan araştırmaların da çoğunun belli yöntem ve tekniklere ve başarı, tavır ve öğrenme ile ilgili sorunlar üzerinde yoğunlaşmış olduğunu yazmaktadır. Fakat Piyade'ye göre, öğretmenin sorunları ile öğretmen eğitimi üzerine çalışmalar az olmasına rağmen, var olanlar doğrultusunda problemlerin boyutlarını anlamak mümkündür.

Öğretmenlerin Mesleki Problemleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar: Prodromou (1991) öğrencilerden toplamış olduğu veriler doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gereken konuları listelemiştir ve bunların başarılı öğretim ve sınıf idaresi için önemli konular olduğunu vurgulamıştır. Bunlar:

1. sınıf alanını iyi kullanma,
2. öğrencilerle göz teması,
3. sesin etkin biçimde kullanımı,
4. öğrencilere isimleriyle hitap etme,
5. yazı tahtasını iyi kullanma,
6. öğrenme olup olmadığını tekrar tekrar kontrol etme, gibi konulardır.

Budak (1992) öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili yaptığı araştırmada çoğu öğretmenin yöntem, teknik ve öğrencilere karşı tavırlar gibi konularla ilgili ciddi sorunları olduğunu ortaya

çıkarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu İletişimsel Metodun kullanılması gerektiğini savunmuşlar, ve bu metodun Türkiye’de uygulanmadığını belirtmişlerdir. Fakat sonuç olarak çoğu öğretmenin dilbilgisine, iletişim becerisinden daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularından bir başkası da, müfredatın genel amaçlarıyla ilgili bir problem olduğudur. Öğretmenler müfredatta bazı konularda amaçların belirtilmediği ya da net olmadığı konusunda şikayetlerini belirtmişler; başka bir deyişle, bazı konularda onlardan beklenenin ne olduğunu bilmediklerini dile getirmişlerdir. Budak bunun nedeninin öğretmenlerin çoğunun ders kitabını müfredat olarak algulayıp, amaçları göz önünde bulundurmaksızın, kitapta ne varsa onu öğretilmelerinden kaynaklanıyor olabileceği görüşündedir.

Benzer bir çalışmada Yıldızhan (1992) İzmir’de devlete bağlı ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin sorunlarını ele almış, ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucu ortaya çıkan, yabancı dil öğretimine ilişkin problemleri şu şekilde listelemiştir:

1. İdarenin aldığı kararlar sınıf ortamında uygulanamamakta,
2. İdare öğretmenlerin metot ve İngilizce konularında gelişme isteklerini göz ardı etmekte,
3. Ders kitapları ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamamakta,
4. Devlet okulları İngilizce öğretimi için uygun koşullara sahip değil,
5. Çok kalabalık ve farklı yeteneklerdeki öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflar sorun yaratmakta,
6. Devlet okullarında başarılı öğretim için gereken yöntemler uygulanamamakta,
7. Öğretmenler çalışmalarında yönlendirilmemekteler,
8. Öğretmenler öğretimde materyal kullanmamaktalar,
9. Zaman yeterli değil,
10. Motivasyona önem verilmemekte.

Tütüniş (1993: 59-65) İngilizce öğretmenlerinin sorunları ve beklentileri üzerine yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, üç adet sorundan bahsetmektedir.

- 1) Öğretmen eğitiminde uygulama derslerinde yapılanlar gerçek sınıf ortamını yansıtmamaktadır. 2) Öğretmenliğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim anlamında bir destek olmaması öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin azalmasına ve isteksiz olmalarına sebep olmaktadır. 3) Çalışma koşulları iyi değildir. Öğretmenin vermesi gereken zorunlu ders saatinin fazlalığı nedeniyle kendilerini geliştirmeleri olanaksız olmaktadır.

Bu bulgulara bakarak Tütüniş şunları önermektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle

işbirliği yaparak hizmet içi sertifika programları düzenlemelidir. Öğretmenin vermesi gereken zorunlu ders saati sayısı azaltılmalı ve bu gelişim programlarına katılımı sağlanmalıdır...”

1999 yılında yaptığı çalışmasında Oğuz, ilköğretimde çalışan İngilizce öğretmenlerinin sorunlarını şöyle sıralamaktadır:

1. İngilizce öğretmeni azlığı,
2. Materyal ve ekipman yetersizliği,
3. Ders kitaplarının iyi olmaması,
4. Geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılması,
5. Sınıf mevcutlarının fazlalığı.

Oğuz, bunlardan çoğunun eğitimle ilgili olduğunun ve hizmet içi eğitimle giderilebileceğini de eklemektedir.

Piyade (2000)'nin Ankara'da bulunan ilköğretim okullarından 42 İngilizce öğretmeni ile yaptığı çalışma neticesinde öğretmenlerin sorunlarını şu şekilde sıralar:

1. Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler kullanmaları,
2. Etkili İngilizce öğretim yöntem ve teknik bilgisi,
3. Materyal seçimi,
4. Teorik bilginin ve iletişimsel yöntem, teknik ve aktivitelerin uygulamaya geçirilmesi,
5. Öğrencilerin kişisel gelişimleri, motivasyonları, fikirleri, ihtiyaçları, öğrenme biçimleri, tavırları ve tercihlerine verilen önem,
6. Eğitim teknolojisinin kullanımı,
7. Çocuk psikolojisi hakkında bilgi sahibi olma,
8. Sınıf idaresi için stratejiler.

Sonuç olarak, hem hizmet öncesi, hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi gerektiğini ve öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için motive edecek bir takım çalışmaların yapılmasının uygun olacağını belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve araçları, bu araçların özellikleri, güvenilirlik ve geçerlikleri ile istatistiksel çözümlere yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Böylece, var olan durum betimlenmeye çalışılmakta ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir.

Evren

Bu araştırmanın evrenini 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu'nun 2/e maddesine göre Yüksek Öğretim Kurumlarında "Yabancı dilde okutulacak" dersleri okutmak ve aynı kanunun 3. maddesine göre Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimini yapmak üzere Yüksek Öğretim Kurulu'nca hazırlanan "Yüksek Öğretim Kurumları'nda Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik" uyarınca kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde 2003 - 2004 öğretim yılında, kadrolu ve ders saati başına ücretli olarak görev yapmakta olan İngilizce okutmanları / öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Tablo 1'de bu üç üniversitede aynı öğretim yılında görev yapan kadrolu okutmaların cinsiyetlerine göre dağılımı sunulmaktadır:

Tablo 1

Araştırma Evrenindeki Kadrolu Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzde Dağılımı (2003-2004 Öğretim Yılı)

| Çalışılan Üniversite | Cinsiyet | | | |
|-------------------------------|----------|-------|--------|-------|
| | Kadın | Erkek | Toplam | % |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 179 | 20 | 199 | 45.0 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 106 | 17 | 123 | 27.8 |
| Ege Üniversitesi | 100 | 20 | 120 | 27.2 |
| Toplam | 385 | 57 | 442 | 100.0 |
| % | 87.1 | 12.9 | 100.0 | |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma kapsamına toplam 442 kadrolu çalışan okutman / öğretim görevlisi girmektedir. Bunların %12.9’u erkek, %87.1’i ise kadındır. Okutmanların çalıştıkları üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında ise toplam okutmanların / öğretim görevlilerin yarısına yakınının ODTÜ’de (%45.0), ötekilerin ise eşit oranlarda Ege ve Dokuz Eylül üniversitelerinde istihdam oldukları anlaşılmaktadır.

Evrenin tanımlanması sırasında bazı okutmanların ders saati başına ücretle ders verdikleri ve bu uygulamanın da yıllardır devam ettiği öğrenildiğinden bunların da araştırma kapsamına alınması uygun görülmüştür. Bu durum Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırma Evrenindeki Ders Saati Başına Ücretle Çalışan Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzde Dağılımı (2003-2004 Öğretim Yılı)

| Çalışılan Üniversite | Cinsiyet | | | |
|-------------------------------|----------|-------|--------|-------|
| | Kadın | Erkek | Toplam | % |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 1 | - | 1 | 2.6 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 10 | 2 | 12 | 18.4 |
| Ege Üniversitesi | 41 | 11 | 52 | 80.0 |
| Toplam | 52 | 13 | 65 | 100.0 |
| % | 80.0 | 20.0 | 100.0 | |

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma kapsamına toplam 65 ders saati başına ücretli okutman girmektedir. Bunların %80 kadın, %20 ise erkektir. Saat başı ücretle görevlendirilen öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumlara göre dağılımlarına bakıldığında ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde sadece 1 kadın olmak üzere toplam 1 okutman; Dokuz Eylül Üniversitesi’nde 2 erkek, 10 kadın olmak üzere toplam 12 ve Ege Üniversitesi’nde 11 erkek, 41 kadın olmak üzere toplam 52 öğretim elemanının çalıştığı gözlenmektedir. Yani saat başı ücretle en çok Ege Üniversitesinde eleman istihdam edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3’de araştırmanın evrenini oluşturan kadrolu ve ücretli okutmanların / öğretim görevlilerinin toplam sayısı verilmektedir.

Tablo 3

Araştırma Evrenini Oluşturan Okutmanların Kadrolu ve Ücretli Olmalarına Göre Dağılımı

| Çalışılan Üniversite | Kadrolu | Ücretli | Toplam |
|-------------------------------|---------|---------|--------|
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 199 | 1 | 200 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 123 | 12 | 135 |
| Ege Üniversitesi | 120 | 52 | 172 |
| Toplam | 442 | 65 | 507 |
| % | 85.6 | 14.4 | 100.0 |

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmanın kapsamına toplam 507 kadrolu ve saat başı ücretli okutman / öğretim görevlisi girmektedir. Bunların 442’si kadrolu, 65’i ders saati başına ücretli okutman olarak çalışmaktadır. Yani araştırma kapsamına giren okutmanların %85.6’sı kadrolu, %14.4’ü ise ücretli olarak çalışmaktadır.

Örneklem

Araştırmada evrende bulunan tüm okutmanlara / öğretim görevlilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak özellikle ODTÜ’de kimi okutmanların araştırmanın veri toplama araçlarını cevaplamaması nedeniyle örnekleme yoluna gidilmek durumunda kalınmıştır.

Araştırmada örneklemin temsil ediciliğini artırabilmek amacıyla oranlı küme örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme oranı %43.5 bulunmuştur. Yani toplam 507 okutmandan 221’i araştırma örneklemine alınmıştır. Örneklemin temsil edicilik özelliğini artırabilmek amacıyla okutmanların çalıştıkları üniversitelere göre yüzde dağılımları aynı şekilde araştırma örneklemine de yansıtılmıştır. Bu durum Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4
Araştırma Evren ve Örneklemini Oluşturan Okutman Sayıları

| Çalışılan Üniversite | Evren (N) | Örneklem (n) | % |
|-------------------------------|-----------|--------------|-----------|
| | (1) | (2) | (2/1x100) |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 200 | 87 | 43.5 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 135 | 59 | 43.5 |
| Ege Üniversitesi | 172 | 75 | 43.5 |
| Toplam | 507 | 221 | 43.5 |

Tablo 4’te görüldüğü gibi her üniversitede çalışan okutmanların %43,5’i araştırma örneklemine alındığında O.D.T.Ü.’den 87, D.E.Ü.’den 59 ve E.Ü.’den 75 olmak üzere toplam 221 okutman / öğretim görevlisi araştırma kapsamına girmektedir.

Araştırma evrenindeki okutmanların çalıştıkları üniversitelere göre aynı oranda araştırma örneklemine alınması, çalışılan üniversitelere göre okutmanların yüzde dağılımının evren ve örnekleme aynı olmasına yol açmıştır. Bu durum da Tablo %5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Araştırma Evren ve Örnekleminde Okutmanların Çalıştıkları Üniversiteye Göre Yüzde Dağılımı

| Çalışılan Üniversite | Evren (N) | % | Örneklem (n) | % |
|-------------------------------|-----------|------|--------------|------|
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 200 | 39.5 | 87 | 39.5 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 135 | 26.6 | 59 | 26.6 |
| Ege Üniversitesi | 172 | 33.9 | 75 | 33.9 |
| Toplam | 507 | 100 | 221 | 100 |

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmanın bağımsız görünümlü değişkenleri, okutmanların (1) bireysel ve mesleki özellikleri ile, (2) meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarıdır. Araştırmanın bağımlı görünümlü değişkenleri ise; (3) okutmanların öğretmenlikte yeterliklerini değerlendirme düzeyleri (öğretme yeterliği ve kişisel öğretme yeterliği) ile, (4) İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleridir. Okutmanların öğretme yeterlikleri ve kişisel öğretme yeterlikleri araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerinde bağımsız değişken görünümünü almaktadır. Bu durum ve ilgili değişkenler, şematik olarak Tablo 6'da gösterilmektedir. Bu değişkenlere bağlı olarak araştırmada üç ölçme aracı kullanılmaktadır. Bunlar sırasıyla (1) Okutmanların Bireysel ve Mesleki Özellikleri Anketi, (2) Okutman Yeterliği Ölçeği, ve (3) İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğidir.

Tablo 6
Araştırmanın Değişkenleri

| Bağımsız Görünümlü Değişkenler | Bağımlı Görünümlü Değişkenler |
|--|--|
| <p>1. Bireysel ve Mesleki Özellikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinsiyet • Yaş • Öğrenim düzeyi • İngilizce öğretiminde kaç yıldır çalışıldığı • Halen çalışılan üniversite • Bu üniversitedeki statü • Bu üniversitede kaç yıldır çalışıldığı • İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları olup olmadığı, varsa sayısı <p>2. Meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesleki dergiye abone olunup olunmadığı, abone ise, sayısı • Mesleki derneklere üye olunup olunmadığı, üye ise, adları • Katılan hizmet içi eğitim kursları • Meslekle ilgili konferanslara katılıp katılmadığı, katıldı ise, sayısı • Meslekle ilgili seminerlere katılıp katılmadığı, katıldı ise, sayısı • Meslekle ilgili çalıştaylara katılıp katılmadığı, katıldı ise, sayısı | <p>3. Okutmanların Yeterlik Düzeyleri (Teacher Efficacy)</p> <p>a) Öğretme Yeterlikleri</p> <p>b) Kişisel Öğretme Yeterlikleri</p> <p>4. Okutmanların İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri</p> |

Araştırmada bağımsız değişkenler 'Okutmanların Bireysel ve Mesleki Özellikleri Anketi' ile, okutmanların yeterliklerini değerlendirme düzeyleri, Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilen 'Okutman Yeterliği Ölçeği' ('Teacher Efficacy Scale') ile ve İngilizce öğretiminde

karşılaşılan sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecesi de araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan ‘İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği’ ile ölçülmüştür. Aşağıda sırasıyla bu ölçme araçlarının nasıl geliştirildiği ve teknik özellikleri ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Okutmanların Bireysel ve Mesleki Özellikleri Anketi: Okutmanların algılanan yeterlik düzeylerini etkileyebilecek bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından ‘Bireysel ve Mesleki Özellikler Anketi’ hazırlanmıştır (Ek 1). Anket toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Bunlar çeşitli öğretim elemanlarının görüşleri alınarak bir araya getirilmiştir. Anketin alt boyutları ve soru sayıları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7
Bireysel ve Mesleki Özellikler Anketinin Kapsamı

| Anketin Alt Boyutları | Anketteki Soru Sayıları |
|---|----------------------------------|
| Bireysel ve mesleki özellikler | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| Okutmanların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumları | 10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 |

Anketin nasıl cevaplanması gerektiği ile ilgili bilgi anketin başında verilmektedir.

Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Teacher Efficacy Scale): Çalışmada okutmanların yeterlilik düzeylerinin ölçülmesi amacıyla daha sonra Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından eklemelerle geliştirilen ve orijinal olarak Gibson ve Dembo (1984) tarafından ortaya konan ‘Öğretmen Yeterliği Ölçeği’ (Teacher Efficacy Scale) kullanılmaktadır (Ek 3).

Öğretmenlerin algılanan yeterliklerinin ölçülmesi çalışmaları sadece 2 maddelik bir ölçek ile başlamıştır. Bu maddelerin kuramsal dayanağı ise Rotter (1966)’in Sosyal Öğrenme Kuramı’dır. Bu iki maddeyi kullanan araştırmacılar tarafından, öğretmenlerden maddelere ne derece katıldıklarını belirtmeleri istenmiş ve öğrenci motivasyonu ve öğrenmesi gibi konuların

ne derece öğretmenlerin kontrolleri altında olduğunun ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçeğe 'Öğretmen Yeterliği' adı verilmiştir. Birinci madde olan: 'Öğrenci motivasyonu ve başarısı söz konusu olduğunda, öğretmenin yapabileceği çok fazla şey yoktur çünkü bu konular öğrencinin ev çevresiyle yakından ilişkilidir' maddesinin, genel öğretme yeterliğini ve ikinci madde olan: 'Gerçekten çok uğraşırsam, iletişimi en zor ve en az motive olmuş öğrencilerle bile baş edebilirim' maddesinin de kişisel öğretme yeterliğini ölçtüğü belirtilmiştir (Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1982). Ashton, Olejnik, Crocker ve McAuliffe (Ashton ve Webb'de, 1986) tarafından, bu iki madde kullanılarak yapılan çalışma sonuçlarına göre ilgili iki boyutun birbirinden bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır. O halde, öğretimin öğrencinin öğrenmesi için güçlü bir faktör olduğunu düşünenler ya kendilerinin yeterli olduğunu ya da öğrencileri üzerinde fark yaratacak beceriye sahip olmadıklarını düşünüyor olabilirler.

Öğretmen Yeterliği kavramının araştırmasında Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC) tarafından gösterilen en eski kaynak ise Barfield ve Burlingame(1974)'ın yaptıkları çalışmadır. Bu araştırmacılar yeterliği, 'kişinin dünya ile etkin bir biçimde baş etmesini sağlayan kişilik özelliği' olarak tanımlamışlar ve yeterlik derecesini 'Siyasi Yeterlik Ölçeği' (Campbell, Gurin, ve Miller, 1954) ile ölçmüşlerdir. Bu ölçek beş maddeden oluşmaktadır (örneğin, 'Benim gibi insanların devlet idaresi ile ilgili söyleyecek bir şeyi yoktur'). Barfield ve Burlingame çalışmaları için bu ölçeğin ismini 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği' olarak değiştirmişlerdir. Katılma ya da katılmama boyutlarında, araştırmacılar öğretmenleri düşük, normal ve yüksek derecede yeterli şeklinde sınıflandırmışlar ve düşük olanların öğrencileri kontrol etme konusundaki görüşleri açısından normal ve yüksek olanlara göre daha az hümanist olduklarına karar vermişler, bunu da 'Öğrenci Kontrol İdeolojisi Formu' ile ölçmüşlerdir (Willower, Eidell, & Hoy, 1967).

Benzer şekilde Brogdon (1973)'da 'Siyasi Yeterlik Ölçeği'ni model olarak almış ve özellikle öğretmen etkililiğini ölçecek bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeği cevaplayanlar 10 maddenin her birine ne derece katıldıklarını belirtmişlerdir (örneğin, 'Günümüz öğrencisi en iyi öğretmenden öğrenmek söz konusu olsa dahi eğitime yeteri kadar önem vermemektedir'). Brogdon'un sonuçları ile birlikte Trentham ve diğerleri (1985) öğretmenlerin yeterlik puanlarının kariyer seçimlerinden aldıkları tatminle ve müfettişlerin değerlendirmeleriyle yakından ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Psikoloji kökenli bir yapı olarak öğretmen

yeterliği ilk defa ‘İlk ve Orta Öğretim Hareketi’ tarafından desteklenmiş olan iki projede ele alınmıştır (Armor ve diğerleri, 1976; Berman ve diğerleri, 1977). Bu çalışmalarında öğretmenlerin yeterlik derecesi 5-li likert ölçeğinden aldıkları puanın toplamına bakılarak elde edilmiştir; bu ölçekte, (a) ‘Öğrenci motivasyonu ve başarısı söz konusu olduğunda, öğretmenin yapabileceği çok fazla şey yoktur çünkü bu konular öğrencinin ev çevresiyle yakından ilişkilidir’, ve (b) ‘Gerçekten çok uğraşırsam, iletişimi en zor ve en az motive olmuş öğrencilerle bile baş edebilirim’ gibi boyutlar yer almıştır.

Guskey (1981) öğretmen yeterliğini 120 ilk ve orta öğretim öğretmenleri örnekleminde hem 2 maddeli Rand ölçeğini, hem de kendisinin değiştirdiği ‘Öğrenci Başarısında Sorumluluk (Responsibility in Student Achievement - RSA) Ölçeği’nin 15 maddelik şeklini kullanarak ölçmüştür. Orijinal RSA Ölçeğine benzer olarak, değiştirilmiş şekil de iki ayrı alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci Başarısı İçin Kişisel Sorumluluk (R+) ve Öğrenci Başarısızlığı İçin Kişisel Sorumluluk (R-). Guskey’in bulgusuna göre Rand maddeleri ile ölçülen öğretmen yeterliği, aralarında korelasyon olmayan R+ ve R- alt boyutları ile önemli derecede ilişkilidir. Bu bulgu RSA kullanılmış olan çalışmalar için bir ölçü olarak kabul edilmektedir. Guskey’in çalışmasına göre RSA Ölçeğinin maddeleriyle ‘Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin kişisel yeterlik maddeleri birbirine benzer olduğu için (örneğin, ‘Sınıfınızda bir öğrenci çok başarılı olduğu zaman...’ ve ‘Öğrencilerinizden birisi bir şeyi hatırlayamadığı zaman...’), öğretmenlerin kişisel öğretme yeterliği, olumlu öğrenci davranışı konusunda sorumluluk ve olumsuz davranış konusunda sorumluluk şeklinde ikiye ayrılabilir.

Daha sonra yapılan bir çalışmada Ashton ve arkadaşları (Ashton & Webb, 1986) bu iki maddeye ilaveten görüşme ve sınıf gözlemlerini de kullanarak Rand Yöntemini geliştirmişlerdir. Araştırmacılar öğretmen yeterliğini kavramlaştırmak için Bandura’nın (1977, 1982) ‘Bilişsel Sosyal Öğrenme Kuramı’nı incelemişlerdir. Bandura’ya göre motivasyon hem ‘sonuç beklentilerine’ (yani, belirli durumlarda belirli davranışların olası sonuçlarını değerlendirme), hem de ‘yeterlik beklentilerine’ (yani, kişinin belirli bir başarı elde edebileceği konusundaki inancı) bağlıdır. Bununla birlikte, sonuç ve yeterlik beklentileri birbirleriyle ilişkilidir. Bandura’ya göre, “sonuç beklentileri kişilerin verilen durumla ne derece iyi baş edebilecekleri konusundaki değerlendirmelerine bağlıdır” (s. 392). Bandura örnek olarak şunu vermektedir: “Tehlikeli bir dağ yolunda çaba kullanmayı, kendilerini yetersiz olarak gören

şoförler yıkık dökük bir yolda, yeterli görenler ise manzaralı bir yolda araba kullanmak olarak değerlendirirler.”

Bandura (1997)'ya göre, yeterlik ölçekleri geliştirirken, araştırmacılar kavram analizi yapmalı ve verilen işi başarmak için gerekenlerin neler olduğu konusunda uzman bilgisine başvurmalıdırlar. Standart yöntemle göre yeterlikle ilgili inançların ölçülmesinde, kişilere farklı düzeylerde işleri tanımlayan maddeler verilir, ve bu işleri yapma konusundaki yeteneklerinin ne düzeyde olduğunu düşündükleri sorulur. Maddeler 'yapabilirim' şeklindeki sözcüklerle sona ermektedir. Algılanan yeterliğin varlığı, isteğin önemli bir göstergesidir. Yeterlik inançları performansa hem doğrudan hem de istekleri etkilemek yoluyla katkıda bulunmaktadır. Sonuç olarak, yeterlik ölçekleri insanların farklı düzeylerde verilen işleri yapabilme konusunda becerilerine olan inançlarını ölçmelidir.

Gibson ve Dembo (1984) yapmış oldukları çalışmada öğretmen yeterliği için bir araç geliştirmiş, ve gözlenebilen öğretmen davranışlarıyla öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin geliştirilmesi çalışmalarına 90 öğretmene 53 örnek maddelik bir ölçek verilerek başlanmıştır. Bu 53 madde öğretmen görüşmeleri ve önceki çalışmalarda etkili olarak tanımlanmış öğretmen özelliklerinin incelenmesi yoluyla oluşturulmuştur. Pilot çalışmada aday maddelerin analizleri temel faktör analizi ile yapılmış ve güvenilirliği az olan maddeler elenmiştir. Kalan maddeler yanlış anlaşılan maddelerin düzeltilmesi ve uygun madde yapısı oluşturulması amacıyla tekrar gözden geçirilmiştir. Bu şekilde araç likert formatında 30 maddeden oluşan bir ölçek haline almıştır. Ölçeğe ilkökul öğretmenlerinin verdiği cevapların faktör analizi sonucunda, Bandura (1977)'nin iki faktörlü kuramsal yeterlik modeli ile uyumlu iki önemli boyut bulunmuştur. Bu boyutlar ayrıca Ashton ve Webb (1982)'in öğretmen yeterliği modelini de desteklemektedir. Öğretmen görüşmeleri ve ilişkisel veriler, en az iki farklı yeterlik boyutu olduğunu - öğretme yeterliği ve kişisel öğretme yeterliği - ortaya çıkarmıştır (Ashton ve Webb, 1982). Hem Ashton ve Webb, hem de Gibson ve Dembo (1984) önerdikleri boyutların Bandura'nın sonuç ve yeterlik beklentileri boyutları ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen Yeterliği Ölçeği Woolfolk ve Hoy (1990) tarafında geliştirilmiş olan son şekliyle 22 maddeden oluşan 6-11 likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22,

en yüksek puan 132'dir. Ölçekteki ters puanlı maddeler: 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, ve 22 şeklindedir.

a) Orijinal Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği: Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeğin 'Öğretme Yeterliği' (ÖY) ve 'Kişisel Öğretme Yeterliği' (KÖY) olmak üzere iki alt boyutu olduğu yapılmış olan çalışmalarla desteklenmiştir. Bu boyutlar, gerek Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramına dayanan Rand maddeleri ile, gerekse, Bandura'nın Öz Yeterlik Kuramı ile örtüşür niteliktedir (Ashton & Webb, 1986).

Ashton & Webb (1986)'in çalışmalarını takiben, Gibson ve Dembo (1984) da geliştirmiş olduğu 30 maddelik likert ölçeğinin faktör analizi sonucunda varyansın %30'unu açıklayan iki alt boyut bulmuştur – ÖY ve KÖY. Bu araştırmacıların yapmış oldukları 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği' güvenilirlik çalışması sonucuna göre, Cronbach'ın alfa katsayısı Kişisel Öğretme Yeterliği için 0.78, Öğretme Yeterliği için 0.75 ve toplam 16 madde için 0.79 olarak bulunmuştur. Orijinal 30 maddenin sadece 16 tanesi için güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir bulunduğu için, ölçeğin sadece 16 ila 20 madde kullanılarak yapılması önerilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gibson ve Dembo (1984)'nin yapmış oldukları çoklu özellik – çoklu yöntem matrisinde öğretmenlerin üç özelliği ile (sözel yetenek - verbal ability, esneklik - flexibility, ve yeterlik - efficacy) ve öğretmen yeterliğinin iki alt boyutu (kapalı ve açık uçlu - closed and open-ended - formatları) aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 8'deki matriste birleştirici (convergent) ve ayırt edici (discriminant) geçerliğini karşılayan kategoriler verilmektedir.

Tablo 8
Çoklu özellik-Çoklu yöntem Matrisi

| | Yöntem 1 (kapalı-uçlu) | | | Yöntem 2 (açık-uçlu) | | |
|------------------|---------------------------|------------|----------|-------------------------|------------|----------|
| Yöntem | Sözel yetenek | Esneklik | Yeterlik | Sözel yetenek | Esneklik | Yeterlik |
| 1. (kapalı-uçlu) | (.72) | | | | | |
| Sözel yetenek | | | | | | |
| Esneklik | .25 | (.70, .63) | | | | |
| Yeterlik | .27 | .22 | (.79) | | | |
| 1. (açık-uçlu) | .30 | .12 | .08 | (.67, .54) | | |
| Sözel yetenek | | | | | | |
| Esneklik | .26 | .39 | .21 | .27 | (.84, .64) | |
| Yeterlik | .09 | -.06 | .42 | -.06 | .09 | |

0.42 ($p < .001$) olumlu korelasyonundan anlaşılacağı gibi, öğretmen yeterliğinden alınan hem kapalı uçlu, hem de açık uçlu ölçek format sonuçları bir noktada birleşmektedir. Üç özellik de (yani, sözel yetenek, esneklik, ve yeterlik) birleştirici geçerlik kriterini karşılamaktadır, çünkü üç özelliğin geçerlik çapraz değerlerinin 0.05 seviyesinin (sırasıyla 0.30, 0.39, ve 0.42) üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan öğretmenlerin sözel yetenekleri ile esneklik ve yeterlik düzeyleri arttıkça öğretme yeterliklerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Üç özelliğin de birleştirici geçerliğini karşıladığı görüldüğünden dolayı, bir de ayırt edici geçerliği araştırılmıştır.

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin ayırt edici geçerliği iki aşamada incelenmiştir. Öncelikle, aynı özelliği ölçmede kullanılan farklı yöntemler (iki yöntem) arası korelasyonların o özellikle ortak yöntemle sahip olmayan diğer özellikler arası (iki özellik) korelasyonları geçip

geçmediğini görmek amacıyla her bir geçerlik değeri, onunla iki özellik yöntem bloğunda (block line) aynı sırada ve sütunda olan diğer bütün değerlerle karşılaştırılmıştır.

Öğretmen yeterliğinin geçerlik değeri ayırt edici geçerliğini destekler biçimdedir ve bu birinci kriteri karşılamaktadır. İki yöntemle ($r = 0.42$) ölçüldüğünde öğretmen yeterliğinin korelasyonu hem yöntem ortaklığı olmadan ($r = 0.08$, $r = 0.09$) öğretmen yeterliği ile sözel yetenek arasındaki korelasyonu, hem de yöntem ortaklığı olmadan ($r = 0.21$, $r = -0.06$) yeterlik ile esneklik arasındaki korelasyonu geçmektedir.

Sözel yetenek ve esneklik geçerliği değerleri de bu ayırt edici geçerliği kriterini karşılamaktadır. Sözel yeteneğin korelasyonu iki yöntemle ($r = 0.30$) ölçüldüğünde, hem yöntem ortaklığı olmadan ($r = 0.08$, $r = 0.09$) sözel yetenek ve yeterlik arasındaki korelasyonu, hem de yöntem ortaklığı olmadan ($r = 0.12$, $r = 0.26$) sözel yetenek ve esneklik arasındaki korelasyonu geçmektedir. Esneklik korelasyonu iki yöntemle ölçüldüğünde ($r = 0.39$) hem yöntem ortaklığı olmadan ($r = 0.21$, $r = -0.06$) esneklik ve yeterlik arasındaki korelasyonu, hem de yöntem ortaklığı olmadan ($r = 0.12$, $r = 0.26$) esneklik ve sözel yetenek arasındaki korelasyonu geçmektedir.

Ayırt edici geçerliği anlamak için ikinci aşamada, her bir özelliğin geçerlik değeri, o özelliğin yer aldığı ikili özellik - tekli yöntem (düz çizgi) üçgenindeki değerlerle karşılaştırılarak tamamlanmıştır. Bu aşamada aynı özelliği ölçen (tekli özellik) farklı yöntemler arası (ikili yöntem) korelasyonun bu özellik ve yöntem ortaklığı olan diğer özellikler arası korelasyonları geçip geçmediği incelenmiştir.

Yeterlik ve esneklik bu ölçütleri karşılamaktadır. Sözel yetenek de geçerlik katsayısı ($r = 0.30$) olmasına karşın, diğer karşılıklı değerlerin bazılarını ($r = 0.27$, $r = 0.25$) az da olsa geçmektedir. Tekli yöntemdeki değerler (kapalı uçlu), düz çizgi üçgeninde biraz yüksektir, bu da üç özellik kapalı uçlu yöntemle ölçüldüğünde, açık uçlu yöntemle kıyasla aralarında ortak yöntem varyansı olduğunu gösterir. Fakat, yeterlik geçerliği çapraz değeri olan 0.42, yeterliğin özellik varyansının yöntem varyansını geçtiğini, ya da bağımsız bir yöntem olduğunu gösterir, ki bu da ayırt edici geçerlik için güçlü bir kanıttır.

Ayırt edici geçerlik için üçüncü ölçüt olarak ise, özellik ilişkisinin aynı yapısının hem tekli yöntem hem de ikili yöntem bloklarının ikili özellik üçgenlerinin hepsinde birden gösterilmesidir. Tablo 8'deki katsayıların yapısı, ikili yöntem üçgenlerinden birisi ile (kesik çizgi, 0.26, 0.09, ve -0.06) açık uçlu tekli yöntem üçgeni (düz çizgi, 0.27, -0.06, ve 0.09) arasında benzer bir yapı olmasına rağmen, diğer iki üçgen bu yapıdan sapmaktadır. Fakat, bazı katsayılar arası farklılıklar oldukça azdır; ve ölçmedeki hata dikkate alınmaksızın, kesin bir özellik ilişkisinden söz etmek zordur.

Sonuç olarak, Gibson ve Dembo (1984)'nin çalışmalarının bu aşaması, iki farklı açıdan ölçüldüğünde, öğretmen yeterliğinin hem birleştirici, hem de ayırt edici geçerliğinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin öğretmen yeterliğini ölçmek için yapı geçerliğinin olduğu söylenebilir.

Woolfolk ve Hoy (1990) ise iki türlü faktör analizi yapmışlardır. İlk olarak yaptıkları ikili-faktör analizinde önceki çalışmaları destekler şekilde varyansın %27 sini açıklayan iki alt boyut bulmuşlardır – ÖY ve KÖY. İkinci olarak yaptıkları analizde, bu iki faktöre bir üçüncüyü eklemişler ve iki faktörlü şekliyle arasında önemli fark olup olmadığını araştırmışlardır. Üçlü faktör analizi sonunda, bu faktörlerin varyansın %32.8'ini açıkladığını görmüşlerdir. Burada birinci boyut olan ÖY'nin etkisinde bir değişiklik olmadığı, fakat KÖY'nin etkisinde değişiklik olduğu ortaya çıkmış ve bu boyutun sözü edilen iki alt boyutu olduğu görülmüştür. Bunlar, 'Öğretmenin Öğrenci Başarısı Konusunda Kişisel Sorumluluk Duygusu' (Teachers' Sense of Personal Responsibility for Positive Student Outcomes) ve 'Öğretmenin Öğrenci Başarısızlığı Konusunda Kişisel Sorumluluk Duygusu' (Teachers' Sense of Personal Responsibility for Negative Student Outcomes) şeklindedir. Bu boyutlar ayrıca Guskey'in (1981) bulmuş olduğu boyutlarla da benzerlik göstermektedir.

Üçlü faktör analizi sonunda ayrıca ÖY ile öğrenci kontrol düşüncesi (pupil control ideology) arasında önemli ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r = -0.50, p < 0.01$). Buna göre, okulun ev ve önceki yaşantı etkilerinin üstesinden gelebileceği düşüncesi ne derece yüksekse, öğrenci kontrolüne karşı yaklaşımlar o derece daha hümanisttir. Fakat KÖY öğrenci kontrol düşüncesi ile ilgili bulunmamıştır ($r = -0.04$). ÖY bürokratik uyumla (bureaucratic orientation) da olumsuz ilişkidir ($r = -0.42, p < 0.01$); öğrenci başarısında okulun etkisi olduğu inancı ne

derece yüksekse, bürokratik uyum o derece azdır. KÖY bürokratik uyumla ilişkilidir ($r = 0.18$, $p < 0.05$); öğrencileri etkileme yetenekleri olduğuna inanan öğretmenler daha çok bürokratik görüşte olma eğilimindedirler. Ayrıca tahmin edilenin tersine, motivasyonun her iki yeterlikle de önemli derecede ilgisi olmadığı ortaya çıkmıştır (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından yapılan çalışmalarda 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin en son, iki boyutu ('Öğretme Yeterliği' ve 'Kişisel Öğretme Yeterliği') üzerinde durulmaktadır. Birinci boyutta 12, ikinci boyutta 8 madde bulunmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Kapsamı (Woolfolk ve Hoy Tarafından Kullanılan Şekli)

| Anketin Alt Boyutları | Anketteki Soru Sayıları |
|---------------------------|---|
| Kişisel Öğretme Yeterliği | 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 22 |
| Öğretme Yeterliği | 2, 3, 4, 9, 10, 13, 17, 20 |

Ölçekte bulunan, fakat Woolfolk ve Hoy tarafından 1990'da yapılan ve Tablo 10'da sunulan faktör analizi çalışmalarında yer almayan iki madde daha bulunmaktadır. Bunlar 15 ve 21. maddelerdir ve belirtilen iki faktörle ilişkili bulunmadığından iki faktöre de ilave edilmemişlerdir. Fakat anketten de çıkarılmamışlardır.

Bu araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin her iki boyuttan aldıkları puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Daha açık söyleyişle, öğretmenler birinci boyut olan 'Öğretme Yeterliği' ve ikinci boyut olan 'Kişisel Öğretme Yeterliği' alt boyutlarından birbirinden bağımsız olarak puan almaktadırlar.

'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin faktör madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayılar Tablo 10'da sunulduğu gibi, 0.35 ile 0.70 arasında değişmektedir. Woolfolk ve Hoy (1990) 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin alt boyutlarına göre Cronbach α güvenilirlik katsayılarını da hesaplamışlardır. Bu hesaplamalara göre Cronbach α 'Öğretme Yeterliği' için 0.74 ve 'Kişisel Öğretme Yeterliği' için 0.82 olarak bulunmuştur. Bunlar Gibson ve Dembo (1984) tarafından bulunan Cronbach α katsayılarına çok yakındır; ÖY: 0.75 ve KÖY:

0.78.

Tablo 10
Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri (Factor Item Loadings for the
Teacher Efficacy Scale) (Woolfolk ve Hoy, 1990)

| Madde | Faktör yükü |
|---|-------------|
| Birinci Faktör Madde Yükleri (Kişisel Öğretme Yeterliği) | |
| 8. When I really try, I can get through to most difficult students. | .59 |
| 14. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson. | .59 |
| 7. When a student gets a better grade than he/she usually gets, it is usually I found better ways of teaching that student. | .59 |
| 16. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him/her quickly. | .57 |
| 19. If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students. | .56 |
| 18. If one of my students couldn't do a class assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty. | .54 |
| 6. When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it to his / her level. .54 | .54 |
| 11. When the grades of my students improve, it is usually because I found more effective teaching approaches. | .53 |
| 22. My teacher training program and / or experience has given me the necessary skills to be an effective teacher. | .51 |
| 5. I have enough training to deal with almost any learning problem. | .47 |
| 12. If a student masters a new concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept. | .46 |
| 1. When a student does better than usually, many times it is because I exert a little extra effort. | .39 |
| İkinci Faktör Madde Yükleri (Öğretme Yeterliği) | |
| 9. A teacher is very limited in what he / she can achieve because a student's home environment is a large influence on his / her achievement. | .70 |

| | |
|---|-----|
| 20. When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his / her environment. | .63 |
| 4. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline. | .58 |
| 3. The amount a student can learn is primarily related to family background. | .55 |
| 13. If parents would do more for their children, I could do more. | .47 |
| 2. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment. | .47 |
| 10. Teachers are not a very powerful influence on student achievement when all the factors are considered. | .37 |
| 17. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students. | .35 |

b) 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Araştırmacı Tarafından Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları: Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırmada 'Öğretmen Yeterliği Ölçeği' Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilmiş, 22 maddelik hali ile ve orijinal dili olan İngilizce değiştirilmeden kullanılmıştır.

Maddelere verilen cevaplar '1-Tamamen Katılıyorum (Strongly Agree)'dan 6-Tamamen Katılmıyorum (Strongly Disagree)'a kadar sıralanan 6'lı likert tipinde hazırlanmıştır. Maddelerin 9 tanesi olumlu, 13 tanesi olumsuz olarak ifadelendirilmiştir. Katılımcıların her maddeye verdikleri puanlar tek tek toplanarak ÖY ve KÖY alt boyutlarından alınan toplam puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar araştırmada 'Öğretme Yeterlik' ve 'Kişisel Öğretme Yeterlik' düzeyleri olarak adlandırılmışlardır. Öğretme Yeterlik ve Kişisel Öğretme Yeterlik düzeyleri ise 1 - 6 puan arasında değişim göstermektedir. Anketin uygulandığı katılımcıların yeterlik düzeyleri $6.00 - 1.00 = 5.00$ puanlık bir genişliğe (ranj) sahiptir. Genişlik 6'ya bölünerek yeterlik düzeyi aralıkları saptanmıştır. Buna göre; 1.00-1.82 puan aralığı 'çok düşük', 1.83-2.66 'düşük', 2.67-3.50 'orta', 3.51-4.34 'yüksek', 4.35-5.18 'çok yüksek' ve 5.19-6.00 'mükemmel' olarak değerlendirilmektedir.

Ölçek deneme amacıyla, 2003 - 2004 öğretim yılı güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda çalışmakta olan 109 İngilizce okutmanı / öğretim görevlisine gerekli izin alınarak uygulanmıştır. Daha sonra aracın Türkiye'de

uygulanabilmesi için gerekli analizler yeniden yapılmıştır.

Toplanan verilerin faktör yapısı ana-bileşenler yöntemiyle (principal-component analysis) analiz edilmiştir. Analiz sonucunda önceki araştırmalarda olduğu gibi toplam varyansın %23.43'ünü oluşturan 5.157 özdeğerli (eigenvalue) ve yine toplam varyansın %16.20'sini oluşturan 3.564 özdeğerli (eigenvalue) ikinci bir faktör bulunmuştur (Tablo 11).

Tablo 11

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Toplam Varyansı (Total Variance Explained)

| Madde | Özdeğerler | | | Kareler Toplamı | | |
|-------|------------|---------|-------------|-----------------|---------|-------------|
| | Toplam | Varys % | Kümülatif % | Toplam | Varys % | Kümülatif % |
| 1. | 5,157 | 23,439 | 23,439 | 5,157 | 23,439 | 23,439 |
| 2. | 3,564 | 16,200 | 39,639 | 3,564 | 16,200 | 39,639 |
| 3. | 1,616 | 7,346 | 46,985 | | | |
| 4. | 1,384 | 6,291 | 53,276 | | | |
| 5. | 1,108 | 5,037 | 58,313 | | | |
| 6. | ,992 | 4,509 | 62,822 | | | |
| 7. | ,900 | 4,089 | 66,911 | | | |
| 8. | ,853 | 3,876 | 70,787 | | | |
| 9. | ,793 | 3,607 | 74,394 | | | |
| 10. | ,730 | 3,319 | 77,713 | | | |
| 11. | ,659 | 2,994 | 80,706 | | | |
| 12. | ,632 | 2,873 | 83,580 | | | |
| 13. | ,579 | 2,631 | 86,211 | | | |
| 14. | ,522 | 2,371 | 88,582 | | | |
| 15. | ,432 | 1,964 | 90,546 | | | |
| 16. | ,401 | 1,822 | 92,368 | | | |
| 17. | ,381 | 1,732 | 94,100 | | | |
| 18. | ,349 | 1,587 | 95,687 | | | |
| 19. | ,293 | 1,334 | 97,021 | | | |
| 20. | ,260 | 1,183 | 98,204 | | | |
| 21. | ,217 | ,987 | 99,190 | | | |

22. ,178 ,810 100,000

Tablo 12’de de araçta yer alan maddelerin ilgili alt boyutlara göre sınıflaması sunulmaktadır.

Tablo 12

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Kapsamı (Bu Araştırmadaki Şekliyle)

| Anketin Alt Boyutları | Anketteki Soru Sayıları |
|---------------------------|---|
| Kişisel Öğretme Yeterliği | 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22 |
| Öğretme Yeterliği | 2, 3, 4, 9, 10, 13, 17, 20 |

Tablo 12’de görüldüğü gibi ilgili iki boyutta toplanan maddeler Woolfolk ve Hoy (1990)’un çalışmalarıyla çok benzerlik göstermektedir. Sonuçlar arasındaki tek fark Woolfolk ve Hoy’un çalışmasında 15. madde iki boyutta da yer almamaktadır; ancak tarafımızdan yapılan analizde bu maddenin KÖY boyutunda yer aldığı anlaşılmaktadır. Ek olarak 21. madde de Woolfolk ve Hoy’un çalışmasında madde yükleri tablosunda bulunmamaktadır. Bunun nedeni, daha önce de açıklandığı gibi, madde yükünün 0.35’in altında olmasıdır. Bu çalışmada da 21. maddenin yükü KÖY boyutunda 0.24, ÖY boyutunda 0.23 olarak bulunmuştur (0.35’in altında), fakat bu maddenin ÖY boyutuna dahil edilmesi uygun görülmüştür (Tablo 13). Ayrıca 15 ve 21. maddelerin silinmesi durumunda ölçeğin α güvenirlik katsayısının düştüğü görülmüştür (Ek 4).

Tablo 13

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Ana Bileşenler Analizi

| Madde | Faktör yükü |
|---|-------------|
| Birinci Faktör Madde Yükleri (Kişisel Öğretme Yeterliği) | |
| 19. If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students. | .718 |
| 5. I have enough training to deal with almost any learning problem. | .693 |
| 14. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson. | .692 |
| 7. When a student gets a better grade than he/she usually gets, it is usually I found | |

| | |
|---|------|
| better ways of teaching that student. | .690 |
| 6. When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it to his / her level. | .673 |
| 8. When I really try, I can get through to most difficult students. | .653 |
| 16. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him/her quickly. | .628 |
| 18. If one of my students couldn't do a class assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty. | .623 |
| 11. When the grades of my students improve, it is usually because I found more effective teaching approaches. | .605 |
| 15. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching. | .594 |
| 22. My teacher training program and / or experience has given me the necessary skills to be an effective teacher. | .552 |
| 12. If a student masters a new concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept. | .541 |
| 21. Some students need to be placed in slower groups so they are not subjected to unrealistic expectations. | .242 |
| 1. When a student does better than usually, many times it is because I exert a little extra effort. | .290 |
| İkinci Faktör Madde Yükleri (Öğretme Yeterliği) | |
| 20. When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his / her environment. | .838 |
| 9. A teacher is very limited in what he / she can achieve because a student's home environment is a large influence on his / her achievement. | .755 |
| 3. The amount a student can learn is primarily related to family background. | .727 |
| 13. If parents would do more for their children, I could do more. | .653 |
| 4. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline. | .633 |
| 2. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment. | .538 |
| 17. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students. | .516 |
| 10. Teachers are not a very powerful influence on student achievement when all the | |

factors are considered.

.424

ÖY ve KÖY'nin Cronbach α güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise ÖY boyutunun 0.79 ve KÖY boyutunun 0.84 (Tablo 14) olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar Öner (1997)'e göre oldukça yüksek güvenilirlik olduğunu göstermektedir. Ayrıca Özdamar (1997)'a göre de α katsayı $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ olduğunda ölçeğin güvenilirliği yüksek derecededir. Ölçeğin bütünü ele alındığında ise alfa 0.78 ve standart madde katsayısı (standardized item alpha) 0.80'e çıkmaktadır (Tablo 14).

Tablo 14

Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri (Item-total Statistics)

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|--------------|------------|---|------------|-------|-------|
| Siliniirse | Siliniirse | toplam | Siliniirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Alfa | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Korelasyon | | |
| 20. | 22,9633 | 39,0542 | ,7322 | ,5993 | ,7329 |
| 9. | 22,8716 | 40,9648 | ,6411 | ,4991 | ,7486 |
| 3. | 22,8991 | 40,6101 | ,5664 | ,4331 | ,7576 |
| 13. | 23,4495 | 41,3053 | ,5394 | ,3032 | ,7621 |
| 4. | 23,6422 | 41,2504 | ,4830 | ,3470 | ,7713 |
| 2. | 22,5780 | 43,4684 | ,3959 | ,3203 | ,7845 |
| 17. | 23,2477 | 43,0584 | ,3768 | ,2462 | ,7890 |
| 10. | 22,2110 | 44,5384 | ,3181 | ,1979 | ,7971 |
| Alfa = ,7915 | | Standart madde alfa (Standardized item alpha) = ,7978 | | | |

Kişisel Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|------------|------------|-------------|------------|-------|-------|
| Siliniirse | Siliniirse | toplam | Siliniirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Alfa | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Korelasyon | | |
| 19. | 31,7798 | 62,2659 | ,6145 | ,5898 | ,8286 |
| 5. | 31,5229 | 59,4925 | ,6111 | ,4617 | ,8265 |

| | | | | | |
|-----|---------|---------|-------|-------|-------|
| 14. | 31,8073 | 62,3792 | ,5799 | ,5193 | ,8301 |
| 7. | 31,3853 | 61,3131 | ,6100 | ,4725 | ,8277 |
| 6. | 32,0092 | 63,0277 | ,5879 | ,4391 | ,8305 |
| 8. | 31,8165 | 60,2808 | ,5782 | ,4645 | ,8288 |
| 16. | 31,3670 | 60,7345 | ,5205 | ,3673 | ,8328 |
| 18. | 31,7064 | 62,8945 | ,5546 | ,4246 | ,8316 |
| 11. | 31,5046 | 64,2893 | ,4848 | ,5065 | ,8356 |
| 15. | 31,6239 | 62,1998 | ,4861 | ,3305 | ,8350 |
| 22. | 31,5046 | 59,2523 | ,4710 | ,4559 | ,8386 |
| 12. | 31,6789 | 65,2015 | ,4354 | ,4140 | ,8382 |
| 21. | 31,3578 | 65,3430 | ,2158 | ,1864 | ,8562 |
| 1. | 31,5321 | 66,8439 | ,2459 | ,1754 | ,8484 |

Alfa = ,8450 Standart madde alfa = ,8555

Öğretmen Yeterliği Ölçeği 2003-2004 Bahar yarıyılı'nın ilk haftasında D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda 59, E.Ü. Yabancı Diller Bölümü'nde 75 ve O.D.T.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda 87 olmak üzere toplam 221 okutman / öğretim görevlisine yani araştırma örnekleme uygulanmıştır. Önceki hesaplamaların kararlılığını artırabilmek için bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde, (1) Anabilesenler analizi, (2) Cronbach α güvenilirlik katsayıları ve (3) Madde toplam korelasyonları yeniden hesaplanmıştır.

İlk olarak, ana bileşenler analiz sonucuna göre, toplam varyansın %37.66'sını oluşturan 8.28 özdeğerli (eigenvalue) ve yine toplam varyansın %15,77'sini oluşturan 3.47 özdeğerli ikinci bir faktör bulunmuştur (Ek 5).

ÖY ve KÖY'nin Cronbach α güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise ÖY boyutunun 0.78 ve KÖY boyutunun 0.93 (Ek 6) olduğu görülebilir. Ölçeğin bütünü ele alındığında ise alfa 0.89 ve standart madde katsayısı (standardized item alpha) da 0.89'dur (Ek 7).

Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, Öner (1997)'e göre bunların negatif olmaması ve 0.25'den yüksek olması gerekir, ancak bu kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime

bakmak gerekmektedir. Bu nedenle, ölçekte 0.25'in altında olan 2., 10., ve 17. maddeler (sırasıyla 0.13, 0.20, ve 0.15) silindiğinde alfa katsayısında ve ölçek ortalamasında önemli değişiklikler olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, madde silindiğinde ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin önemli bir değişim olmadığından, düşük madde-toplam korelasyonu gösteren bu maddeler ölçekten çıkarılmamışlardır (Ek 4).

Bu çalışmalar sonunda aracın yeterli ölçüde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği: 'İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği' okutmanların üniversite öğrencilerine İngilizce öğretirken sınıf içinde karşılaştıkları sorunlarla ne derece baş edebildiklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış, 5-li likert tipi bir ölçektir. Ölçek ilk haliyle 30 maddeden oluşmuştur. Bu maddelerin ortaya konmasında ilk olarak, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde çalışan 32 okutmana, 'Çalışmakta olduğum kurumda İngilizce öğretirken karşılaştığım sorunlar şunlardır' şeklinde bir cümle verilip, bu cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu yazılan listelerden ve paragraflardan bir grup sorun çıkarılmıştır. İkinci aşamada, okutman odalarında yapılan gayri resmi konuşmalardan ve konuyla ilgili kitaplardan sorunlar alınmıştır. Son olarak da bir takım hizmet içi kursların (RSA, COTE, ... v.b) ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü'nün eğitim programlarına bakılarak, eksik konular tamamlanmış ve toplam 30 madde oluşturulmuştur.

Maddelere verilen cevaplar 'Hiç, Nadiren, Bazen, Genellikle ve Her zaman' şeklinde sıralanan 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Maddelerin 12 tanesi olumlu, 12 tanesi olumsuz olarak ifadelendirilmiştir. Katılımcıların her maddeye verdikleri puanlar tek tek toplanarak toplam puan elde edilmiştir. Elde edilen toplam puan araştırmada İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla Baş Edebilme Derecesi olarak değerlendirilmektedir. Dereceler 1 ila 5 puan arasında değişim göstermektedir. Anketin uygulandığı katılımcıların sorunlarla baş edebilme dereceleri 5.00-1.00 = 4.00 puanlık bir genişliğe (ranj) sahiptir. Genişlik 5'e bölünerek okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derece aralıkları saptanmıştır. Buna göre; 1.00 - 1.79 puan aralığı 'çok düşük', 1.80 - 2.59 'düşük', 2.60 - 3.39 'orta', 3.40 - 4.19 'yüksek' ve 4.20 - 5.00 'çok yüksek' olarak değerlendirilmektedir. Okutmanın bu anketten aldığı puan ne

kadar yüksekse, sınıf içinde karşılaştığı sorunlarla baş edebilme derecesinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bu 30 maddelik ölçek deneme amacıyla 2003 - 2004 öğretim yılı Güz döneminde sadece D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda çalışan 109 okutman / öğretim görevlisine uygulanmıştır.

Toplanan verilerin madde-toplam korelasyonları analizine bakıldığında (Tablo 15), 1., 3., 7., 11., 14., ve 24. maddelerin r katsayılarının 0.25'nin altında (sırasıyla -.0007, .1961, .1674, .1676, .1617, ve .1125) olduğu görüldüğü için bu maddeler anketten çıkarılmıştır. Ölçekte 0.25'nin altında olan maddeler silindiğinde alfa katsayısında ve ölçek ortalamasında önemli değişiklikler olmadığı görülmüştür (Tablo 15). Bu nedenle bu maddeler anketten çıkarılmamıştır. Tablo 15'te görüldüğü gibi, α güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bu katsayı oldukça yüksek bir güvenilirlik katsayısıdır.

Tablo 15

İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğinin Madde-Toplam İstatistikleri (Item-total Statistics)

| Madde | Madde | Madde- | Madde |
|-------------|-----------|-------------|-----------|
| Silinirse | Silinirse | toplam | Silinirse |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Korelasyonu | Alfa |
| Ortalaması | Varyansı | | |
| 1. 104,6697 | 103,4825 | -,0007 | ,8521 |
| 2. 103,5229 | 98,6407 | ,4039 | ,8400 |
| 3. 104,0734 | 99,5872 | ,1961 | ,8469 |
| 4. 103,8165 | 95,9845 | ,4855 | ,8370 |
| 5. 103,9083 | 98,0841 | ,3619 | ,8408 |
| 6. 104,4954 | 98,1041 | ,5036 | ,8381 |
| 7. 103,6789 | 101,3682 | ,1674 | ,8459 |
| 8. 104,7064 | 97,0056 | ,3553 | ,8411 |
| 9. 103,7706 | 97,9006 | ,5059 | ,8379 |

| | | | | |
|-----|----------|-------------------|--------|-------|
| 10. | 104,2202 | 97,3955 | ,3470 | ,8413 |
| 11. | 104,7248 | 100,5717 | ,1676 | ,8470 |
| 12. | 103,6606 | 94,5041 | ,5611 | ,8344 |
| 13. | 104,2018 | 97,2737 | ,4444 | ,8385 |
| 14. | 104,4679 | 101,5846 | ,1617 | ,8459 |
| 15. | 103,7798 | 96,9511 | ,4792 | ,8376 |
| 16. | 104,4495 | 98,5275 | ,3508 | ,8411 |
| 17. | 104,9633 | 93,4801 | ,4926 | ,8360 |
| 18. | 104,0734 | 96,7168 | ,4287 | ,8387 |
| 19. | 104,1193 | 96,3097 | ,4291 | ,8386 |
| 20. | 104,0000 | 99,2778 | ,2948 | ,8427 |
| 21. | 103,5872 | 99,4484 | ,3721 | ,8409 |
| 22. | 104,1835 | 96,4290 | ,3832 | ,8401 |
| 23. | 103,8624 | 94,7309 | ,5430 | ,8349 |
| 24. | 104,1651 | 101,1021 | ,1125 | ,8499 |
| 25. | 104,9633 | 97,2394 | ,3226 | ,8424 |
| 26. | 104,4679 | 95,0291 | ,4759 | ,8369 |
| 27. | 103,8440 | 95,6514 | ,4975 | ,8365 |
| 28. | 102,9174 | 101,9468 | ,2650 | ,8437 |
| 29. | 104,0550 | 94,0895 | ,5377 | ,8347 |
| 30. | 104,9358 | 97,6347 | ,3928 | ,8399 |
| N = | 109,0 | Madde sayısı = 30 | Alfa = | ,8453 |

Faktör yapısı ise ana-bileşenler yöntemiyle (principal-component analysis) analiz edilmiştir. Analiz sonucunda toplam varyansın %20.98'ini oluşturan 6.29 özdeğerli ve yine toplam varyansın %8.38'ini oluşturan 2.515 özdeğerli ikinci bir faktör bulunmuştur (Tablo 16). İki faktör tablosuna bakıldığında sadece 2 madde (14 ve 24. maddeler - çıkarılan maddeler) hariç, diğer 28 maddenin birinci boyutta yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle, ölçeğin tek boyutlu ele alınması uygun görülmüştür.

Tablo 16
İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeğinin Ana-Bileşenler
Analizi

| Madde | Özdeğerler | | | Kareler Toplamı | | |
|-------|------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|------------|
| | Toplam | Varys Yüzde | Kümülatif % | Toplam | Varys Yüzde | Kümülatif% |
| 1 | 6,296 | 20,987 | 20,987 | 6,296 | 20,987 | 20,987 |
| 2 | 2,515 | 8,382 | 29,369 | 2,515 | 8,382 | 29,369 |
| 3 | 1,998 | 6,662 | 36,030 | 1,998 | 6,662 | 36,030 |
| 4 | 1,625 | 5,416 | 41,446 | 1,625 | 5,416 | 41,446 |
| 5 | 1,489 | 4,964 | 46,410 | 1,489 | 4,964 | 46,410 |
| 6 | 1,352 | 4,507 | 50,917 | 1,352 | 4,507 | 50,917 |
| 7 | 1,268 | 4,228 | 55,145 | 1,268 | 4,228 | 55,145 |
| 8 | 1,231 | 4,102 | 59,247 | 1,231 | 4,102 | 59,247 |
| 9 | 1,158 | 3,859 | 63,106 | 1,158 | 3,859 | 63,106 |
| 10 | 1,013 | 3,376 | 66,482 | 1,013 | 3,376 | 66,482 |
| 11 | ,960 | 3,198 | 69,680 | | | |
| 12 | ,929 | 3,096 | 72,776 | | | |
| 13 | ,853 | 2,843 | 75,619 | | | |
| 14 | ,766 | 2,552 | 78,171 | | | |
| 15 | ,754 | 2,514 | 80,685 | | | |
| 16 | ,690 | 2,302 | 82,987 | | | |
| 17 | ,579 | 1,931 | 84,917 | | | |
| 18 | ,545 | 1,815 | 86,732 | | | |
| 19 | ,513 | 1,709 | 88,441 | | | |
| 20 | ,473 | 1,578 | 90,018 | | | |
| 21 | ,413 | 1,376 | 91,394 | | | |
| 22 | ,393 | 1,310 | 92,704 | | | |
| 23 | ,371 | 1,238 | 93,942 | | | |
| 24 | ,353 | 1,178 | 95,119 | | | |
| 25 | ,316 | 1,052 | 96,172 | | | |
| 26 | ,289 | ,964 | 97,135 | | | |

| | | | |
|----|------|------|---------|
| 27 | ,275 | ,917 | 98,052 |
| 28 | ,238 | ,792 | 98,844 |
| 29 | ,185 | ,617 | 99,461 |
| 30 | ,162 | ,539 | 100,000 |

İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği 2003-2004 Bahar yarıyılı'nın ilk haftasında D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda 59, E.Ü. Yabancı Diller Bölümü'nde 75 ve O.D.T.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda 87 olmak üzere toplam 221 okutman / öğretim görevlisine yani araştırma örneklemine uygulanmıştır. Önceki hesaplamaların kararlılığını artırabilmek için bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde, (1) Anabilesenler analizi, (2) Cronbach α güvenilirlik katsayıları ve (3) Madde toplam korelasyonları yeniden hesaplanmıştır.

İlk olarak, ana bileşenler analiz sonucuna göre, toplam varyansın %25.66'sını oluşturan 6.15 özdeğerli ve yine toplam varyansın %8.92'sini oluşturan 2.14 özdeğerli ikinci bir faktör bulunmuştur (Ek 8).

Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise 0.79 ve standart madde $\alpha = 0.83$ olarak bulunmuştur (Ek 9).

Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında ise sonuçların önceki çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, ölçekte 0.25'in altında olan 1., 11. ve 22. maddeler (sırasıyla .12, .17 ve .14) silindiğinde alfa katsayısında ve ölçek ortalamasında önemli değişiklikler olmadığı görülmektedir. Madde silindiğinde ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin de önemli bir değişim olmadığından, düşük madde-toplam korelasyonu gösteren bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır (Ek 9).

İstatistiksel Çözümleme Teknikleri

Araştırmada okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretmen yeterlik düzeyleri ile İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlar ile baş edebilme düzeyleri eşit aralıklı ölçekle ölçülmektedir. Okutmanların bireysel ve mesleki özellikleri başlığı altında yer alan bağımsız görünümlü değişkenleri ise sınıflamalı ölçekle ölçülmüştür. Toplanan verilerin bu özellikleri nedeniyle araştırmada 1-6 numaralı alt problemler ya da bulunan farklılıkların önemli olup olmadığının sınanmasında t testi ve F testi kullanılmıştır. F testi ile gruplar arasında önemli farklılıklar saptandığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını bulabilmek amacıyla LSD testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerinde yer alan değişkenlerin hepsi eşit aralıklı ölçekle ölçülüp sürekli değişken cinsinden olduğundan önemli bir ilişki olup olmadığının anlaşılabilmesi için değişkenler arasında korelasyon katsayısı (r) hesaplanmış, daha sonra da hesaplanan bu katsayının önem derecesi sınanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ile söz konusu bulgulara dayanarak yapılan yorumlar sırasıyla ve birlikte sunulmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretmen yeterlikleri hangi düzeydedir? Bu düzeyler onların bireysel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekte çalışılan toplam yıl, halen çalışılan üniversite ve bu üniversitedeki statü ile kaç yıldır çalışıldığı, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmişti. Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterliklerinin ne düzeyde olduğuyla ilgili veriler Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Okutmanların Kendi Değerlendirmelerine Göre Öğretmen Yeterlik Düzeyleri ve Yüzde Dağılımları

| Düzeyler | (\bar{X}) | f | % |
|------------------------|---------------|-----|-------|
| Çok Düşük | 1.00-1.82 | 5 | 2.26 |
| Düşük | 1.83-2.66 | 43 | 19.46 |
| Orta | 2.67-3.50 | 78 | 35.29 |
| Yüksek | 3.51-4.34 | 50 | 22.62 |
| Çok Yüksek | 4.35-5.18 | 41 | 18.55 |
| Mükemmel | 5.19-6.00 | 4 | 1.82 |
| Ortalama (\bar{X}) | 3.46 | 221 | 100.0 |

Tablo 17’de sunulan verilerden, yöntem bölümünde de açıklandığı gibi öğretmen yeterlik düzeyleri en düşük olan okutmanların puanının 1.00 ve en yüksek olan okutmanların puanının 6.00 olacağı akla getirilirse, okutmanların öğretmen yeterlik düzeylerinin ‘orta’ ($\bar{X}=3.46$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen yeterliği ‘orta’ düzeyde olan bu okutmanlar tüm grubun %35.29’unu oluşturarak birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada ise, %22.62 ile öğretmen yeterliği ‘yüksek’ olan okutmanlar yer almaktadır. Bunu %19.46 ile öğretmen yeterliği ‘düşük’ olan okutmanlar izlemektedir. Dördüncü sırada, %18.55 ile öğretmen yeterliği ‘çok yüksek’ olan okutmanlar; daha sonra %2.26 ile öğretmen yeterliği ‘çok düşük’ olanlar ve son olarak da, %1.82 ile öğretmen yeterliği ‘mükemmel’ düzeyde olanlar bulunmaktadır.

‘Öğretmen Yeterliği’ kavramı ile öğretmenin genelde öğretimin sonuçlarıyla ilgili beklentileri kastedilmektedir. Kendi değerlendirmesine göre öğretmen yeterliği ‘mükemmel’ olan bir öğretmen, öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretimin rolünün büyük olduğuna inanmaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990). Araştırma bulgularına göre, öğretimin rolünün çok olduğuna inananların oranı %1.82 ile çok düşük bir düzeydedir. Benzer şekilde, öğretimin rolünün çok az olduğuna inananların da oranı %2.26 ile yine çok düşük bir orandır. Bunun sevindirici bir bulgu olduğu söylenebilir. Başka bir söyleyişle, okutmanların %78.28 gibi büyük bir oranının ($35.29+22.62+18.55+1.82=78.28$) orta ve ortanın üstünde öğretmen yeterliğine sahip olduklarını düşüncülerinin de sevindirici olarak görüldüğü söylenebilir.

Okutmanların kendilerini hangi konularda ve ne düzeyde yeterli bulduklarını anlamak amacıyla ‘Öğretmen Yeterliği’ alt boyutunun maddelerinden alınan puan ortalamaları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18

‘Öğretme Yeterliği’ Alt Boyutunun Maddelerinden Alınan Puan Ortalamaları

| | \bar{X} | Std. S. |
|--|-----------|---------|
| 1. Tüm faktörler göz önüne alındığında, öğrenci başarısı konusunda öğretmenler güçlü etkilere sahip değillerdir. | 4,18 | 1,33 |
| 2. Ev ortamıyla kıyaslandığında, sınıfta geçen saatlerin öğrencilerin üzerinde etkisi daha azdır. | 3,92 | 1,39 |

3. Öğretmenin başarabilecekleri sınırlıdır çünkü öğrenci başarısı büyük ölçüde 3,55 1,26 aile çevresine bağlıdır.
4. Öğrenci motivasyonu ve başarısı söz konusu olduğunda, öğretmenin 3,50 1,28 yapabileceği çok fazla şey yoktur çünkü bu konular öğrencinin ev çevresiyle yakından ilişkilidir.
5. Öğrencinin ne kadar öğrenebileceği aile altyapısına bağlıdır. 3,48 1,49
6. Aileler çocukları için daha fazlasını yapsalar, ben de yaparım. 3,21 1,42
7. Öğretme yeteneği çok olan bir öğretmen bile bir çok öğrenciye ulaşamayabilir. 2,88 1,48
8. Öğrenciler evde disipline alışmadılarsa, hiç bir şekilde disiplin kabul etmezler. 2,88 1,46

n: 221

Tablo 18'e bakıldığında, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre ilk üç maddeyle ilgili yeterlikleri 'yüksek' düzeyde iken, geri kalan beş maddeyle ilgili yeterlikleri 'orta' düzeydedir. Diğer bir deyişle, öğrenci başarısı konusunda güçlü etkilere sahip oldukları, ev ortamıyla kıyaslandığında, sınıfta geçen saatlerin öğrencilerin üzerinde etkisinin daha fazla olduğu, öğrenci başarısında aile çevresinin çok etkili olmadığı görüşündedirler. Bunun yanı sıra, öğrenci motivasyonu ve başarısı ile ev çevresinin ilişkili olduğu, öğrenebileceklerinin aile alt yapısına bağlı olduğu, ailelere çok fazla görev ve sorumluluk düştüğü, öğretme yeteneği çok olan bir öğretmenin bile bir çok öğrenciye ulaşamayabileceği ve disiplin gibi konularda ise, okutmanlar öğretme yeterliklerinin 'orta' düzeyde olduğu görüşündedirler.

Cinsiyet: Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t testi ve ilgili veriler Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19

Okutmanların Cinsiyetleri ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Cinsiyetiniz | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Denetimi |
|--------------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Bayan | 193 | 3.48 | .87 | 1.49 | .13 |
| Bay | 28 | 3.22 | .90 | | Önemsiz |

Serbestlik Derecesi (Sd): 219 $p > 0.05$

Tablo 19'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, cinsiyet değişkeni okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri açısından belirleyici bir etmen değildir.

Bu bulgu, daha önce yeterlikle ilgili yapılmış olan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Örneğin, Almahmoud (1985) ve Imants ve Brabander (1996) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda cinsiyet ile yeterlik arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin önemli çıkmamış olma nedeni, araştırmacının örnekleme giren bayan okutman sayısının 193 iken, bay okutman sayısının 28 olmasına (altıda bir oranda) bağlanabilir.

Yaş: Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların yaşlarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 20'de görüldüğü gibidir.

Tablo 20
Okutmanların Yaşları ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 4.68 | 6 | .78 | 1.00 | .42 |
| Grup içi | 166.78 | 214 | .77 | | Önemsiz |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 20'de sunulduğu gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Yani, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri onların yaşlarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Araştırma kapsamına giren okutmanların %65.6'sı 35 yaşın altındadır. Dolayısıyla, yaşın öğretim yeterliğinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmayış nedeni buna bağlanabilir.

Öğrenim durumu: 'Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların öğrenim durumlarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 21'de verilmektedir.

Tablo 21

Okutmanların Öğrenim Durumları ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Öğrenim Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|----------------|-----|-----------|-----|-------|---------------|
| Lisans | 211 | 3.43 | .87 | -1.49 | .13 |
| Yüksek Lisans | 10 | 3.86 | .94 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 21'de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri yüksek lisans yapıp yapmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu durum okutmanların mesleğe başladıktan sonra kendilerini geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan lisans üstü öğretimin de neden etkili olmadığı ayrıca araştırılmalıdır.

Çalışılan toplam yıl: Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların İngilizce öğretmeni / okutmanı olarak çalıştıkları toplam yıla göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22

Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 10.96 | 5 | 2.19 | 2.93 | .014* |
| Grup içi | 160.50 | 215 | .74 | | Önemli |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

$P < 0.05$

Tablo 22'nin incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri, toplam çalıştıkları yıla göre önemli bir farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu

deneyime bağılı olarak değişiklik gösterdiğini bulmuşlardır. Türkiye’de de, Kaşıkçı (1996) araştırmasının sonuçlarından birinde öğretmenlerin yeterliklerinin deneyimleri arttıkça yükseldiğini belirtmektedir.

Halen çalışılan üniversite: Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların halen çalıştıkları üniversiteye göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24

Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 9.05 | 2 | 4.52 | 6.07 | .003* |
| Grup içi | 162.42 | 218 | .74 | | Önemli |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

P<0.05

Tablo 24’ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri, halen çalıştıkları üniversiteye göre önemli bir farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 25’te sunulmaktadır.

Tablo 25

Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (LSD testi)

| Üniversite | 1 | 2 | 3 | \bar{X} |
|------------|---|---|---|-----------|
| O.D.T.Ü. | 1 | * | * | 3.70 |
| EGE | 2 | * | | 3.28 |
| D. EYLÜL | 3 | * | | 3.30 |

P<0.05 Sd: 5 ve 215 * fark önemli

Tablo 25’teki bulgulardan Tablo 24’te sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın O.D.T.Ü.’de çalışan okutmanlar ile diğer iki üniversite olan Ege ve Dokuz Eylül

Üniversitelerinde çalışan okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Tablodan anlaşıldığı üzere, O.D.T.Ü.'de çalışan okutmanların öğretim yeterliklerini değerlendirme düzeyleri diğer iki üniversitede çalışan okutmanlara göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, O.D.T.Ü.'de çalışan okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.70$) iken, Ege ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde çalışan okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri 'orta' (sırasıyla $\bar{X}=3.28$ ve $\bar{X}=3.30$) olarak nitelenebilir.

Bu üniversitelerin özelliklerine bakıldığında, O.D.T.Ü. ile Ege ve D.E.Ü arasında önemli bir fark bulunmaktadır. O.D.T.Ü.'de çalışmak üzere kadro sınavında başarılı olan okutman / öğretim görevlisi, bir yandan ders verirken, bir yandan da bir öğretim yılı boyunca devam eden yoğun bir hizmet içi eğitime tabi tutulmakta ve söz konusu eğitimi başarıyla bitirmesi şartıyla ertesi yıl sözleşmesi yenilenmektedir (Ergüdenler, 1995). Bu sayede hem okutmanlar bilgilerini tazeleme, yeni tekniklerden haberdar olma olanağı elde ederken, kurum da başarılı olmayanlar çalışmaya devam etmemekte ve böylece kalite daha da yükselmektedir. Böyle bir uygulama Ege ve D.E.Ü.'de bulunmamaktadır, dolayısıyla bu üniversitelerin ODTÜ'den daha az avantajlı durumda olduğu söylenebilir. Ayrıca Ankara, başkent olması nedeniyle, İngilizce eğitimiyle ilgili seminer, konferans, çalıştay, v.b. faaliyetler açısından daha zengin bir kent olarak görünmektedir. Sonuç olarak, bu ve bunun gibi değişkenlerin okutmanların yeterlik düzeylerinde farklılıklar yaratmış olabileceği düşünülebilir.

Statü: Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların halen çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26

Okutmanların Çalıştıkları Üniversitedeki Statüsü ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Statü | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|-------------------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Saat başı ücretli | 34 | 3.37 | .75 | -.60 | .54 |
| Okutman/Ö. Gör. | 187 | 3.47 | .90 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 26'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri üniversitedeki statülerine göre değişmemektedir. Dolayısıyla, bu iki grup arasındaki farkın önemsiz olması, saat başı ücretlilerle kadroluların arasında fark olmadığını göstermektedir, bunun özellikle en çok saat başı ücretle eleman istihdam eden Ege Üniversitesi açısından sevindirici bir bulgu olduğu düşünülebilir.

Bulunulan üniversitede çalışılan yıl: Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların halen buldukları üniversitede kaç yıldır çalıştıklarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

Okutmanların Buldukları Üniversitede Kaç Yıldır Çalıştıkları ve Öğretim Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 3.44 | 4 | .86 | 1.10 | .35 |
| Grup içi | 168.03 | 216 | .77 | | Önemsiz |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 27'de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri onların halen buldukları üniversitede çalıştıklarına yıla göre değişmemektedir.

İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlar: Okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28

Okutmanların İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınları ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Yayın | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|-------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 34 | 3.59 | .86 | 1.00 | .31 |
| Yok | 187 | 3.43 | .88 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 28'den anlaşıldığı gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulgular özetlenirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterliklerinin çoğunlukla 'orta' ($\bar{X}=35.29$) ve 'yüksek' ($\bar{X}=22.62$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretme yeterliği cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, statü, bulunulan üniversitede çalışılan yıl ve İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olmasına göre önemli farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra, çalışılan toplam yıl ve halen çalışılan üniversiteye göre önemli farklılık göstermektedir. Bu bulgulardan deneyim ile ilgili olanı önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Daha önce de belirtildiği gibi, Almahmoud (1985) ve Imants ve Brabander (1996)'in yeterliğin deneyime göre önemli farklılık gösterdiği bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem, 'Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterlik düzeyleri onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına (İngilizce öğretimi ile ilgili dergilere abone olmaları, derneklere üye olmaları, kurs, konferans, seminer ve çalıştaylara katılmaları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?' şeklinde ifade edilmişti.

Mesleki dergiye abone olma: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların herhangi bir mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29

Okutmanların Mesleki Dergiye Aboneliği ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Abonelik | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|----------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 46 | 3.69 | .86 | 2.06 | .04* |
| Yok | 175 | 3.39 | .87 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.05

Tablo 29’da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların herhangi mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre değişmektedir. Meslekleriyle ilgili dergilere abone olarak yenilikleri takip eden ve kendilerini geliştiren okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri ‘yüksek’ ($\bar{X}=3.69$) iken, bunu yapmayanların öğretme yeterlik düzeyleri ‘orta’ ($\bar{X}=3.39$) olarak nitelenebilir.

Bu bulgu Claxton (1989)’un görüşlerini destekler niteliktedir. Bu araştırmacıya göre, her yıl aynı notları ve teknikleri kullanan, başka bir deyişle, kendilerini geliştirmeyen öğretmenlerin zamanla istek, idealizm, kendilerine saygıları ve meslektaşlarıyla iletişimleri azalır. Claxton bundan kurtulmak için öğretmen gruplarına katılım ve mesleki dergileri takip etmek gibi çözümler önermektedir.

Mesleki derneğe üyelik: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların mesleki bir derneğe üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30

Okutmanların Mesleki Derneğe Üyeliği ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Üyelik | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|--------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 64 | 3.76 | .82 | 3.40 | .001* |
| Yok | 157 | 3.32 | .87 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.05

Tablo 30'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların herhangi mesleki derneğe üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Herhangi bir mesleki derneğe üye olan okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.76$) iken, öteki okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'orta' ($\bar{X}=3.32$) olarak nitelenebilir.

Bu bulgu ile aynı görüşte olan bir çok araştırmacı vardır. Örneğin, Barduhn (2002) öğretmenlerin mesleki açıdan gelişebilmeleri için öğretmen gruplarına katılmaları gerektiği görüşündedir. Benzer şekilde Hancıoğlu ve Tevzaia (2003: 2-3) da, "...dil öğretmenleri öğrencilerine hedef dilin kültürünü de öğretmelidirler..." Bunun için kuşkusuz önce kendileri kültürler arası benzerlik ve farklılıkları çok iyi bilmelidirler. "Bu tür bilgileri kazanmanın yollarından biri de Öğretmen Derneklerine üye olmaktır. Bu sayede öğretmenler dernekler tarafından gerçekleştirilen faaliyetlere katılma şansı elde etmekte ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmektedirler". Sonuç olarak, dernek üyeliğinin gelişim ve öğretme yeterliğinin artması için önem taşıdığı söylenebilir.

Kurslara katılım: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların kurslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31

Okutmanların Kurslara Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 113 | 3.58 | .83 | 2.30 | .02* |
| Yok | 108 | 3.31 | .91 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.05

Tablo 31’de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların meslekte kendilerini geliştirici kurslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık göstermektedir. Kurslara katılan okutmanların kendi algılamalarına göre öğretme yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=3.58$), diğer okutmanlara göre ($\bar{X}=3.31$) daha yüksektir.

Bu bulgu, birinci alt problemin altıncı maddesinde çıkan bulguyu destekler niteliktedir. Söz konusu maddede, O.D.T.Ü.’de çalışmakta olan okutmanların öğretme yeterliklerini değerlendirme düzeylerinin Ege ve D.E.Ü.’de çalışmakta olan okutmanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştı. O.D.T.Ü.’deki okutmanların hizmet içi eğitim kursu aldıklarını göz önünde bulundurursak, bu iki bulgu arasında ilişki olduğu ve birbirlerini destekler nitelikte olduklarını söyleyebiliriz. Sonuç olarak, herhangi mesleki kurs almış olan okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri ‘yüksek’ iken, diğer okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri ‘orta’ olarak nitelenebilir.

Hizmet içi eğitimin gereğine inanan ve öğretmen gelişimi için bunun kaçınılmaz olduğunu savunan bir çok araştırmacı bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak Fetler (1999) ve Tütüniş (1993) verilebilir. Fetler araştırmasının öneriler kısmında öğretmen gelişimi için acil önlemler olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim sayesinde gelişmelerinin sağlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Tütüniş ise, araştırmasının sonunda şunları önermektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle işbirliği yaparak hizmet içi sertifika programları düzenlemelidir. Öğretmenin ... bu gelişim programlarına katılımı sağlanmalıdır.”

Konferanslara katılım: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili konferanslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32

Okutmanların Konferanslara Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|------|-----|---------------|
| Evet | 209 | 3.46 | .87 | .78 | .43 |
| Hayır | 12 | 3.26 | 1.02 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 32’de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili konferanslara katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum konferansların etkililiği ile ilgili aklımıza bazı sorular getirmektedir.

Katılınan konferans sayısı: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili katıldıkları konferansların sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 33’te sunulmaktadır.

Tablo 33

Okutmanların Katıldıkları Konferansların Sayısı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 5.21 | 6 | .87 | 1.11 | .35 |
| Grup içi | 166.25 | 214 | .77 | | Önemsiz |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 33’te görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların

katıldıkları konferansların sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Seminerlere katılım: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili seminerlere katılma durumuna göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t test sonuçları Tablo 34'te sunulmaktadır.

Tablo 34

Okutmanların Seminerlere Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|-----|---------------|
| Evet | 202 | 3.47 | .87 | .86 | .38 |
| Hayır | 19 | 3.28 | .96 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 34'te görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili seminerlere katılıp katılmamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

Katılan seminer sayısı: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili katıldıkları seminerlerin sayısına göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 35'te sunulmaktadır.

Tablo 35

Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|-----|---------------|
| Gruplar arası | 2.90 | 5 | .58 | .74 | .59 |
| Grup içi | 168.57 | 215 | .78 | | Önemsiz |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 35'te görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların

katıldıkları seminerlerin sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Çalıştaylara katılım: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili çalıştaylara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36

Okutmanların Çalıştaylara Katılımı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Evet | 200 | 3.45 | .87 | -.24 | .81 |
| Hayır | 21 | 3.50 | .99 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 36'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili çalıştaylara katılıp katılmamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

Katılınan çalıştay sayısı: Okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili katıldıkları çalıştayların sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 37'de sunulmaktadır.

Tablo 37

Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|-----|---------------|
| Gruplar arası | 2.90 | 5 | .58 | .74 | .59 |
| Grup içi | 168.57 | 215 | .78 | | Önemsiz |
| Toplam | 171.47 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 37'de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların

katıldıkları çalıştayların sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulgular özetlenirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterlikleri onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerinden bazılarında katılmaları durumunda artmaktadır. Öğretme yeterliği mesleki dergiye abonelik, derneğe üyelik, kurslara katılıma göre önemli farklılık göstermekte iken, konferanslara, seminerlere ya da çalıştaylara katılıma göre önemli farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak, konferans, seminer ve çalıştay gibi faaliyetlerin öğretmen, öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretimin rolü olduğu konusunda değişiklik yapmadığı söylenebilir. Kuşkusuz bu bulgu araştırılması gereken bir bulgu olarak görünmektedir. Ancak kursa katılımın kuşkusuz 'kursun' niteliği nedeniyle daha etkili olduğu hemen söylenebilir. Ek olarak, mesleki dergiye abonelik ve derneğe üyelik gibi etkinliklerin okutmanların özne olarak daha aktif olduğu etkinlikler, ötekilerin ise daha pasif oldukları etkinlikler olduğu düşünülebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterlikleri hangi düzeydedir? Bu düzeyler onların bireysel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekte çalışılan toplam yıl, halen çalışılan üniversite ve bu üniversitedeki statü ile kaç yıldır çalışıldığı, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?' şeklinde ifade edilmişti.

İlk olarak, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterliklerinin ne düzeyde olduğuyla ilgili veriler Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 38

Okutmanların Kendi Değerlendirmelerine Göre Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri ve Yüzde Dağılımları

| Düzeyler | \bar{X} | f | % |
|------------|-----------|-----|-------|
| Çok Düşük | 1.00-1.82 | 8 | 3.62 |
| Düşük | 1.83-2.66 | 45 | 20.36 |
| Orta | 2.67-3.50 | 30 | 13.58 |
| Yüksek | 3.51-4.34 | 60 | 27.15 |
| Çok Yüksek | 4.35-5.18 | 71 | 32.13 |
| Mükemmel | 5.19-6.00 | 7 | 3.16 |
| Ortalama | 3.56 | 221 | 100.0 |

Yöntem bölümünde de açıklandığı gibi öğretme yeterlik düzeyleri en düşük olan okutmanların puanının 1.00 ve en yüksek olan okutmanların puanının 6.00 olacağı akla getirilirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin 'çok yüksek' ($\bar{X}=3.56$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel öğretme yeterliği 'çok yüksek' düzeyde olan bu okutmanlar tüm grubun %32.13'ünü oluşturarak birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada ise, %27.15 ile kişisel öğretme yeterliği 'yüksek' olan okutmanlar yer almaktadır. Bunu %20.36 ile kişisel öğretme yeterliği 'düşük' olan okutmanlar izlemektedir. Dördüncü sırada, %13.58 ile kişisel öğretme yeterliği 'orta' olan okutmanlar; daha sonra %3.62 ile kişisel öğretme yeterliği 'çok düşük' olanlar ve son olarak da, %3.16 ile kişisel öğretme yeterliği 'mükemmel' düzeyde olanlar bulunmaktadır.

'Kişisel Öğretme Yeterliği' kavramı ile öğretmenin gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine olan inancı kastedilmektedir. Kişisel öğretme yeterliği çok yüksek olan öğretmen öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğuna ve onların öğrenmelerini sağlama konusunda becerileri olduğuna inanmaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990). Araştırma bulgularına göre, gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerinin çok yüksek olduğuna inananların oranı %3.16 ile çok düşük bir orandır. Fakat, benzer şekilde, bu konudaki kişisel becerilerinin çok az olduğuna inananların da oranı %3.62 ile yine çok düşük bir orandır. Bunun sevindirici bir bulgu olduğu söylenebilir. Başka bir söyleyişle, okutmanların %76.02 gibi büyük bir

oranının $(13.58+27.15+32.13+3.16=76.02)$ orta ve ortanın üstünde kişisel öğretme yeterliğine sahip olmasının sevindirici olduğu söylenebilir.

Okutmanların kişisel öğretme yeterliklerini hangi konularda ve ne düzeyde algıladıklarını anlamak amacıyla 'Kişisel Öğretme Yeterliği' alt boyutunun maddelerinden alınan puan ortalamalarına bakılmıştır, bununla ilgili sonuçlar Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 39

'Kişisel Öğretme Yeterliği' Alt Boyutunun Maddelerinden Alınan Puan Ortalamaları

| | \bar{X} | S.S. |
|---|-----------|------|
| 1. Öğrenciye ödevin seviyesi zor gelirse, ödevin seviyesini öğrencinin seviyesine indirebilirim. | 3,97 | 1,60 |
| 2. Gerçekten uğraşırsam, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim. | 3,87 | 1,67 |
| 3. Deneyimlerim ve öğretmenlik eğitimim etkili bir öğretmen olabilmemde gerekli olan becerileri sağlamıştır. | 3,86 | 1,70 |
| 4. Gerçekten çok uğraşırsam, iletişimi en zor ve en az motive olmuş öğrencilerle bile baş edebilirim. | 3,85 | 1,47 |
| 5. Öğrencilerimden biri ödevini yapamıyorsa, ödevin onun seviyesine uygun olup olmadığını tam olarak saptayabilirim. | 3,85 | 1,43 |
| 6. Hemen hemen tüm öğrenme problemleriyle başa çıkabilecek eğitime sahibim. | 3,79 | 1,42 |
| 7. Öğrenci önceki derste verdiğim bilgiyi hatırlamıyorsa, sonraki derste hatırlamasına yardımcı olacak teknikler biliyorum. | 3,79 | 1,41 |
| 8. Öğrenci yeni bir konuyu kolayca öğrendiyse, bunun nedeni benim öğretilmekte gerekli adımları bilmemdir. | 3,77 | 1,31 |
| 9. Sınıftaki bir öğrenci gürültücü ve dersi bozucu davranışlarda bulunursa, dikkatini başka yere çekebilecek teknikler biliyorum. | 3,75 | 1,43 |
| 10. Öğrenci genelde aldığından daha iyi bir not aldıysa, bunun sebebi daha iyi öğretme yolları bulduğumdandır. | 3,69 | 1,15 |
| 11. Öğrencilerin notları yükseldiğinde, bunun nedeni çok etkili yollar bulmuş olmamdır. | 3,66 | 1,16 |
| 12. Öğrencinin evdeki olumsuz deneyimlerinin etkisi, iyi öğretme yöntemleriyle | 3,65 | 1,35 |

giderilebilir.

13. Öğrenci normalde olduğundan daha başarılıysa, nedeni benim biraz daha fazla gayret göstermemdir. 3,61 1,36
14. Bazı öğrencilerin daha alt öğrenme gruplarına alınmaları gerekir, böylece gerçek dışı beklentilerle karşı karşıya kalmazlar. 2,71 1,38

Tablo 39'a bakıldığında, ilk on üç maddeyle ilgili konularda okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretim yeterlik düzeyleri $\bar{X}=4.34-3.51$ aralığında, yani 'yüksek' düzeydedir. Sadece on dördüncü madde ile ilgili kişisel yeterlik düzeyleri $\bar{X}=2.71$, yani 'orta' düzeydedir. Araştırma kapsamına giren üniversitelerde öğrenciler sene başında seviye tespit sınavı sonucuna göre sınıflara yerleştirilmektedirler. Bu uygulamaya rağmen, okutmanların seviye tespiti ve yerleştirme konularında sorun yaşadıkları düşünülebilir.

Cinsiyet: Okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 40'da verilmektedir.

Tablo 40

Okutmanların Cinsiyetleri ve Kişisel Öğretim Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Denetimi |
|----------|-----|-----------|------|------|---------------|
| Bayan | 193 | 3.68 | 1.06 | -.59 | .55 |
| Bay | 28 | 3.81 | .95 | | Önemsiz |

Sd: 219 p> 0.05

Tablo 40'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, cinsiyet değişkenini okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeyleri açısından belirleyici bir etmen değildir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretim yeterliklerinin onların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Yaş: Okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin onların yaşlarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 41’de sunulmaktadır.

Tablo 41

Okutmanların Yaşları ve Kişisel Öğretim Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 10.96 | 6 | 1.82 | 1.69 | .12 |
| Grup içi | 230.20 | 214 | 1.07 | | Önemsiz |
| Toplam | 241.17 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 41’de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeyleri yaşlarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretim yeterliklerinin onların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Öğrenim durumu: Okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin onların öğrenim durumlarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42

Okutmanların Öğrenim Durumları ve Kişisel Öğretim Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Öğrenim Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|----------------|-----|-----------|------|-------|---------------|
| Lisans | 211 | 3.65 | 1.03 | -3.49 | .001* |
| Yüksek Lisans | 10 | 4.80 | .57 | | Önemli |

Sd: 219 $P < 0.05$

Tablo 42’de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeyleri yüksek lisans yapmış

yapmamalarına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Yüksek lisans yapan okutmanların kendi algılamalarına göre kişisel öğretme yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=4.80$), diğer okutmanlara göre ($\bar{X}=3.65$) daha yüksektir. Bu da yüksek lisans eğitiminin okutmanların kişisel öğretme yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yüksek lisans eğitimi almış olan okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri ‘çok yüksek’ iken, bunu yapmayanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri ‘yüksek’ olarak nitelenebilir. Bundan anlaşılmaktadır ki, yüksek lisans eğitimi almış olan okutmanların öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratma ve onların öğrenmelerini sağlama konusunda becerilerinin arttığına inandıkları söylenebilir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Okutmanların öğretme yeterlikleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermezken, kişisel öğretim yeterlikleri öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, okutmanların gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine olan inançları yüksek lisans eğitimi almaları durumunda artmaktadır.

Çalışılan toplam yıl: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların İngilizce öğretmeni / okutmanı olarak çalıştıkları toplam yıla göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 43’te verilmektedir.

Tablo 43

Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 13.23 | 5 | 2.64 | 2.49 | .003* |
| Grup içi | 227.93 | 215 | 1.04 | | Önemli |
| Toplam | 241.17 | 220 | | | |

P<0.05

Tablo 43’ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okutmanların kişisel öğretme yeterlik

düzeyleri, toplam çalıştıkları yıla göre önemli farklılıklar göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 44’de sunulmaktadır. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterlikleri onların toplam çalıştıkları yıla göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Tablo 44

Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (LSD testi)

| Yıl | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | \bar{X} |
|----------|--------------|---|---------------|---|---|---|-----------|
| 1-5 | 1 | * | | | | | 3.31 |
| 6-10 | 2 | | * | * | | | 3.49 |
| 11-15 | 3 | * | | | | | 3.96 |
| 16-20 | 4 | * | * | | | | 4.28 |
| 21-25 | 5 | | | | | | 3.59 |
| 26-üzeri | 6 | | | | | | 3.69 |
| P<0.05 | Sd: 5 ve 215 | | * fark önemli | | | | |

Tablo 44’teki bulgulardan Tablo 43’te sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın 16-20 ($\bar{X}=4.28$) yıllık öğretmenlik deneyimine sahip okutmanlar ile 1-5 ($\bar{X}=3.31$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.49$) yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında, 1-5 ile 6-10 yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında ve 6-10 ile 11-15 ($\bar{X}=3.96$) ve 16-20 yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Tablodan anlaşıldığı üzere, 11-15, 16-20, 21-25 ($\bar{X}=3.59$) ve 26-üzeri ($\bar{X}=3.69$) yıllık deneyime sahip okutmanların kişisel öğretme yeterliklerini değerlendirme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-üzeri yıllık deneyime sahip okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri ‘yüksek’ iken, 1-5 ve 6-10 yıllık deneyime sahip okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri ‘orta’ olarak nitelenebilir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki ‘Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterlik düzeylerinin onların İngilizce öğretmeni / okutmanı olarak çalıştıkları toplam yıla göre

önemli farklılıklar göstermekte midir?’ alt probleminin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tablo 44’te de görüldüğü gibi, deneyim arttıkça kişisel öğretim yeterliği de artmaktadır.

Çalışılan üniversite: Okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin onların halen çalıştıkları üniversiteye göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 45’te verilmektedir.

Tablo 45

Okutmanların Çalıştıkları Üniversite ve Kişisel Öğretim Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|-----|---------------|
| Gruplar arası | 35.79 | 56 | .63 | .98 | .51 |
| Grup içi | 106.66 | 161 | .65 | | Önemsiz |
| Toplam | 142.45 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 45’in incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeyleri, halen çalıştıkları üniversiteye göre önemli farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretim yeterliklerinin onların çalıştıkları üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Başka bir deyişle, okutmanların öğretim yeterlik düzeyleri onların çalıştıkları üniversiteye göre farklılık gösterirken, kişisel öğretim yeterlikleri bu değişkene göre farklılık göstermemektedir.

Çalışılan üniversitedeki statü: Okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin onların halen çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 46’da verilmektedir.

Tablo 46

Okutmanların Çalıştıkları Üniversitedeki Statüsü ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri
(t testi)

| Statü | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|-------------------|-----|-----------|------|-------|---------------|
| Saat başı ücretli | 34 | 3.06 | 1.13 | -3.98 | .000* |
| Okutman/Ö. Gör. | 187 | 3.82 | .98 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.001

Tablo 46'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.001 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri üniversitedeki statülerine göre önemli farklılık göstermektedir. Kadrolu olarak çalışan okutmanların / öğretim görevlilerinin kişisel öğretme yeterlik düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.82$) iken, saat başı ücretli çalışan okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri 'orta' ($\bar{X}=3.06$) olarak nitelenebilir. Bunun nedeni, kadrolu olarak çalışan okutmanların kendilerini daha güvende hissetmeleri olabilir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların çalıştıkları üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Başka bir deyişle, okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri onların çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre farklılık göstermezken, kişisel öğretme yeterlikleri bu değişkene göre önemli farklılık göstermektedir.

Bulunulan üniversitede çalışılan yıl: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların halen buldukları üniversitede kaç yıldır çalıştıklarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 47'de verilmektedir.

Tablo 47

Okutmanların Buldukları Üniversitede Kaç Yıldır Çalıştıkları ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 8.70 | 4 | 2.17 | 2.02 | .09 |
| Grup içi | 232.46 | 216 | 1.07 | | Önemsiz |
| Toplam | 241.17 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 47’de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların halen buldukları üniversitede kaç yıldır çalıştıklarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların buldukları üniversitede çalıştıkları yıla göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlar: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 48

Okutmanların İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınları ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Yayın | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|-------|-----|-----------|------|------|---------------|
| Var | 34 | 4.20 | .79 | 3.04 | .003* |
| Yok | 187 | 3.61 | 1.06 | | Önemli |

Sd: 219 $P < 0.05$

Tablo 48’de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Yayını olan okutmanların yeterlik düzeylerinin ‘çok yüksek’ ($\bar{X}=4.20$) iken, olmayanların yeterliklerinin

'yüksek' ($\bar{X}=3.61$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum yayını olan okutmanların kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğundan kaynaklanabilir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Öğretme yeterliği yayının olmasına göre farklılık göstermezken, kişisel öğretme yeterliği bu değişkene göre farklılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulgular özetlenirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterliklerinin çoğunlukla 'çok yüksek' (32.13) ve 'yüksek' (27.15) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel öğretme yeterliği cinsiyet, yaş, çalışılan üniversite ve orada çalışılan yıl değişkenlerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra, öğrenim durumu, çalışılan toplam yıl, statü, ve İngilizce öğretimiyle ilgili yayının olmasına göre önemli farklılık göstermektedir. Bu bulgulardan deneyim ile ilgili olanı önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Daha önce de belirtildiği gibi, Almahmoud (1985) ve Imants ve Brabander (1996)'in yeterliğin deneyime göre önemli farklılık gösterdiği bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem, 'Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına (İngilizce öğretimi ile ilgili dergilere abone olmaları, derneklere üye olmaları, kurs, konferans, seminer ve çalıştaylara katılmaları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?' şeklinde ifade edilmişti.

Mesleki dergiye abone olma: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların herhangi bir mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 49'da verilmektedir.

Tablo 49

Okutmanların Mesleki Dergiye Aboneliği ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Abonelik | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|----------|-----|-----------|------|------|---------------|
| Var | 46 | 4.01 | .89 | 2.30 | .02* |
| Yok | 175 | 3.62 | 1.06 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.05

Tablo 49'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların herhangi bir mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli farklılık göstermektedir. Herhangi bir mesleki dergiye abone olan okutmanların kendi algılamalarına göre kişisel öğretme yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=4.01$), diğer okutmanlara göre ($\bar{X}=3.62$) daha yüksektir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki 'Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterlik düzeyleri onların herhangi bir mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?' alt probleminin bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak, her iki alt boyutun bu değişken ile ilişkisinin önemli olduğu bulunmuştur.

Mesleki derneğe üye olma: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların mesleki bir derneğe üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 50'de verilmektedir.

Tablo 50

Okutmanların Mesleki Derneğe Üyeliği ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Üyelik | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|--------|-----|-----------|------|-----|---------------|
| Var | 64 | 3.74 | .96 | .32 | .74 |
| Yok | 157 | 3.69 | 1.08 | | Önemsiz |

Sd: 219 p> 0.05

Tablo 50'de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların

herhangi mesleki derneğe üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların mesleki derneğe üyeliklerine göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Öğretme yeterliği mesleki derneğe üyeliğe göre farklılık gösterirken, kişisel öğretme yeterliği bu değişkene göre farklılık göstermemektedir.

Kurslara katılım: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların kurslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 51’de sunulmaktadır.

Tablo 51

Okutmanların Kurslara Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|------|-------|---------------|
| Var | 113 | 3.63 | 1.04 | -.956 | .34 |
| Yok | 108 | 3.77 | 1.04 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 51’de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların meslekte kendilerini geliştirici kurslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların kurslara katılımlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Öğretme yeterliği kurslara katılıma göre farklılık gösterirken, kişisel öğretme yeterliği bu değişkene göre farklılık göstermemektedir.

Konferanslara katılım: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili konferanslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 52’de sunulmaktadır.

Tablo 52

Okutmanların Konferanslara Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|------|------|---------------|
| Evet | 209 | 3.73 | 1.05 | 1.53 | .12 |
| Hayır | 12 | 3.25 | .84 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 52'de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili konferanslara katılıp katılmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin konferanslara katılımlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Katılan konferans sayısı: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili katıldıkları konferansların sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 53'te sunulmaktadır.

Tablo 53

Okutmanların Katıldıkları Konferansların Sayısı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|-----|---------------|
| Gruplar arası | 4.60 | 6 | .76 | .69 | .65 |
| Grup içi | 236.56 | 214 | 1.10 | | Önemsiz |
| Toplam | 241.17 | 220 | | | |

 $p > 0.05$

Tablo 53'te görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların katıldıkları konferansların sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin katılan konferansların sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Seminerlere katılım: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili seminerlere katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 54'te sunulmaktadır.

Tablo 54

Okutmanların Seminerlere Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|------|-----|---------------|
| Evet | 202 | 3.71 | 1.05 | .33 | .73 |
| Hayır | 19 | 3.62 | 1.02 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 54'te görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili seminerlere katılıp katılmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin seminerlere katılıma göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Katılan seminer sayısı: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili katıldıkları seminerlerin sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 55'te sunulmaktadır.

Tablo 55

Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 8.19 | 6 | 1.36 | 1.25 | .28 |
| Grup içi | 232.97 | 214 | 1.08 | | Önemsiz |
| Toplam | 241.17 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 55'te görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık

göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların katıldıkları seminerlerin sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin seminerlere katılıma göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir. Her ikisinde de fark önemsiz çıkmıştır. Dolayısıyla, seminerlerin okutmanların kişisel becerilerine olan inançlarında büyük bir değişiklik yapmadığı düşünülebilir.

Çalıştaylara katılım: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili çalıştaylara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 56'da sunulmaktadır.

Tablo 56

Okutmanların Çalıştaylara Katılımı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|------|-----|---------------|
| Evet | 200 | 3.72 | 1.05 | .77 | .44 |
| Hayır | 21 | 3.53 | .97 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 56'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili çalıştaylara katılıp katılmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin çalıştaylara katılıma göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Katılan çalıştay sayısı: Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin onların meslekle ilgili katıldıkları çalıştayların sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 57'de sunulmaktadır.

Tablo 57

Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Kişisel Öğretme Yeterlik Düzeyleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 7.90 | 6 | 1.31 | 1.20 | .30 |
| Grup içi | 233.26 | 214 | 1.09 | | Önemsiz |
| Toplam | 241.17 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 57'de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri onların katıldıkları çalıştayların sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin katıldıkları çalıştayların sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulgular özetlenirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterliklerinin bireysel ve mesleki özellikleri ve meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumları başlığı altında toplanan bağımsız görünümlü değişkenlere göre önemli farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ilişkin bulgular, okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin aynı bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koyan üçüncü ve dördüncü alt problemlerine ilişkin bulgular birbiriyle karşılaştırıldığında, öğrenim durumu, halen çalışılan üniversite, statü, ve İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlar, mesleki derneğe üyelik ve kurslara katılım dışında, paralel sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Bu durum 'Öğretme Yeterliği' ile 'Kişisel Öğretme Yeterliği' kavramlarının / özelliklerinin, tanımlar bölümünde de açıklandığı gibi, birbirini tamamlayan özellikler olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Okutmanlar İngilizce öğretiminde sınıf içinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar? Okutmanlar bu sorunlarla ne derece baş edebilmektedirler ve bu durum onların bireysel ve mesleki özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslekte çalışılan toplam yıl, halen çalışılan üniversite ve bu üniversitedeki statü ile kaç yıldır çalışıldığı, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir.

Okutmanların İngilizce öğretiminde sınıf içinde karşılaştıkları sorunların neler olduğunu anlamak amacıyla ilgili ölçme aracıyla ölçek maddeleri olarak ifade edilen sorunların ortalamalarına bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 58’de verilmektedir.

Tablo 58
Okutmanların Sınıf İçinde Karşılaştıkları Sorunların Ortalamaları

| | \bar{X} | Std. S. |
|--|-----------|---------|
| 1. Öğrenciler benimle konuşurken onları dikkatle dinliyorum | 4,82 | ,42 |
| 2. Sınıf içinde öğretmenin farklı rollerini gerektiğinde uyguluyorum | 4,35 | 2,04 |
| 3. Bazı derslerde kontrolün elimden gittiğini düşünüyorum | 4,00 | ,71 |
| 4. Her dersin başında öğrencilerin dikkatlerini derse nasıl çekebileceğimi biliyorum | 4,00 | ,66 |
| 5. Okuma parçalarına geçmeden önceki aktivitelerim sayesinde öğrencilerin parçaları okumalarını sağlayabiliyorum | 3,98 | ,68 |
| 6. Öğrencilerin okuma parçalarına ilgilerini çekmenin yollarını biliyorum | 3,98 | ,70 |
| 7. Öğrencilerin önceden öğretmiş olduğum konuları hatırlamalarına yardımcı olacak yollar biliyorum | 3,97 | ,70 |
| 8. Bazen herhangi bir etkinliğin nasıl yapılacağını öğrencilere İngilizce açıklamakta zorlanıyorum | 3,93 | ,86 |
| 9. Öğrencilerin sınıf-içi aktivitelere eşit oranda katılımını sağlayabiliyorum | 3,90 | ,66 |
| 10. Öğrenciler sorunlarını bana anlatmada yeteri kadar rahat değiller | 3,85 | ,84 |
| 11. Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlayacak bazı teknikler biliyorum | 3,74 | ,85 |

| | | |
|---|------|------|
| 12. Zaman zaman öğrencilere karşı otoritemi yitirdiğimi hissediyorum | 3,73 | ,78 |
| 13. Bazı öğrencilere yazma becerisinin önemini açıklamakta zorlanıyorum | 3,64 | ,89 |
| 14. Öğrencilerin birbirleriyle konuşurken İngilizce kullanmalarını sağlayarak daha fazla pratik yapmalarına yardımcı oluyorum | 3,50 | ,87 |
| 15. Hemen her derste öğrencilerin hareket etmelerine olanak veren etkinlikler yapıyorum | 3,49 | ,82 |
| 16. Öğrenciler bazı sınıf-içi aktivitelere katılmak istemiyorlar | 3,48 | ,65 |
| 17. Kompozisyon yazmanın gerçek hayatta gerekli olduğunu öğrencilere kavratmam zaman zaman güç oluyor | 3,31 | ,95 |
| 18. Öğrencilerin ikili / grup çalışmaları sırasında sadece İngilizce kullanmalarını sağlayabiliyorum | 3,23 | ,89 |
| 19. Öğrenciler bazen derste yapılanları sıkıcı buluyor | 3,09 | ,56 |
| 20. Yapılması gerekeni erken bitiren öğrenciler / gruplar diğerlerini beklerken sıkılıyor | 3,06 | ,84 |
| 21. Sınıfta okuma parçaları işlenirken İngilizce-Türkçe sözlük kullanma konusunda ısrarlı öğrencilerim var | 3,01 | 1,11 |
| 22. Öğrencilerin sınıf dışında da İngilizce ile ilgilenmelerini sağlayabiliyorum | 2,89 | ,88 |
| 23. Bazı öğrencileri sınıfta İngilizce kullanmaları konusunda ikna etmekte zorlanıyorum | 2,76 | ,93 |
| 24. Öğrenciler önceden öğretilmiş olan bazı dilbilgisi kurallarını konuşma ve yazmada kullanmakta zorluk çekiyorlar. | 2,64 | ,72 |

Tablo 58'e bakıldığında, okutmanlar 1 ve 2. maddelerle ilgili sorunlarla en yüksek derecede baş edebiliyorlar. Yani, öğrencileri konuşurlarken dikkatle dinleme ve sınıfta öğretmenin farklı rollerini uygulama konularında sorun yaşamıyorlar. Benzer şekilde, 3. maddeden 16. maddeye kadar olanlarla ilgili sorunlarla baş edebilme dereceleri 'yüksek' seviyede olduğu görülmektedir. Bu konular kontrolün elden gitmesi, öğrencilerin dikkatlerini derse çekme, okuma parçalarına ilgiyi artırma, önceden öğretilmiş konuları hatırlatma, etkinliğin nasıl yapılacağını İngilizce açıklama, sınıf-içi aktivitelere eşit oranda katılım sağlama, öğrenciler sorunlarını paylaşmada rahat olmaları, birbirlerini dinlemelerini sağlama, otoriteyi yitirme, yazma becerisinin önemini açıklama, öğrencilerin birbirleriyle konuşurken İngilizce

kullanmalarını sağlama, öğrencilerin hareket etmelerine olanak veren etkinlikler yapma ve öğrencileri sınıf-içi aktivitelere katma gibi içermektedir. Son olarak da, 17. maddeden 24. maddeye kadar olanlarla ilgili sorunlarla baş edebilme dereceleri 'orta' seviyededir. Bu konular kompozisyonun önemini kavratma, ikili / grup çalışmalarında İngilizce kullanmalarını sağlama, öğrencilerin derste yapılanları sıkıcı bulmaları, yapılması gerekeni erken bitiren öğrenciler / grupların diğerlerini beklerken sıkılması, okuma parçaları işlenirken İngilizce-Türkçe sözlük kullanımı, sınıf dışında da İngilizce ile ilgilenilmesini sağlama, sınıfta İngilizce kullanımı konusunda ikna etme ve öğrencilerin dilbilgisi kurallarını konuşma ve yazmada kullanmakta zorluk çekmeleri gibi konuları içermektedir.

Okutmanların İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri çok düşükten çok yükseğe doğru sınıflandığında ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 59'da verilmektedir.

Tablo 59

Okutmanların Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri ve Yüzde Dağılımları

| Sıklıklar | \bar{X} | f | % |
|------------|-----------|-----|-------|
| Çok Düşük | 1.00-1.79 | 0 | 0 |
| Düşük | 1.80-2.59 | 2 | 0.90 |
| Orta | 2.60-3.39 | 59 | 26.70 |
| Yüksek | 3.40-4.19 | 146 | 66.06 |
| Çok Yüksek | 4.20-5.00 | 14 | 6.34 |
| Ortalama | 3.60 | 221 | 100.0 |

Tablo 59'a bakıldığında, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin 'yüksek' ($\bar{X}=3.60$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'yüksek' olan bu okutmanlar tüm grubun %66.06'sını oluşturarak birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada ise, sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri %26.70 ile 'orta' olan okutmanlar yer almaktadır. Bunu %6.34 ile sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'çok yüksek' olan okutmanlar izlemektedir. Dördüncü sırada, %0.90 ile sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'düşük' olan okutmanlar; ve son olarak da, sınıf içi sorunlarla baş edebilme

dereceleri 'çok düşük' olan okutmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme alınan okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin 'çok düşük' ve 'düşük' olmaması sevindirici bir bulgudur. Zira, okutmanların yaklaşık %99 gibi büyük bir oranının orta ve ortadan daha yüksek derecede sorunlarla baş edebildiklerini düşünmektedirler.

Cinsiyet: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 60'ta verilmektedir.

Tablo 60

Okutmanların Cinsiyetleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Cinsiyetiniz | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Denetimi |
|--------------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Bayan | 193 | 3.60 | .35 | -.37 | .70 |
| Bay | 28 | 3.62 | .45 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 60'ta görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, cinsiyet değişkeninin okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilmeleri açısından belirleyici bir etmen değildir. Bu bulgu birinci ve ikinci alt problemlerde yer alan öğretme yeterliğinin ve kişisel öğretme yeterliğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bulgularıyla benzer niteliktedir.

Yaş: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların yaşlarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 61'de verilmektedir.

Tablo 61

Okutmanların Yaşları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 2.67 | 6 | .44 | 3.55 | .002* |
| Grup içi | 26.89 | 214 | .12 | | Önemli |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

P<0.05

Tablo 61'in incelenmesinden anlaşılacağı gibi, yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilmeleri yaşlarına göre önemli farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 62'de sunulmaktadır.

Tablo 62

Okutmanların Yaşları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi)

| Yaş | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | \bar{X} |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 20-25 | 1 | | * | * | * | | * | 3.49 |
| 26-30 | 2 | | * | * | * | | * | 3.50 |
| 31-35 | 3 | * | * | | | | * | 3.64 |
| 36-40 | 4 | * | * | | | | | 3.66 |
| 41-45 | 5 | | * | | | | | 3.77 |
| 46-50 | 6 | | | | | | | 3.55 |
| 51-üzeri | 7 | * | * | * | | | | 3.80 |

P<0.05

Sd: 6 ve 214

* fark önemli

Tablo 62'deki bulgulardan Tablo 61'de sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın yaşları 30'un üstünde olan okutmanlarla (sırasıyla \bar{X} =3.64, 3.66, 3.77 ve 3.80) yaşları 20-30 (\bar{X} =3.49 ve 3.50) arası olan okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Okutmanların yaşları arttıkça, sınıf içi problemlerle baş edebilme derecelerinde artma olduğu, yalnızca, 46-50 (\bar{X} =3.55) yaşta okutmanlarda bu durumun böyle olmadığı görülmektedir.

Bu bulgu birinci ve ikinci alt problemlerde yer alan öğretme yeterliğinin ve kişisel öğretme yeterliğinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği bulgularıyla benzer nitelikte değildir. Diğerlerinde farklılık önemsiz çıkarken, sınıf içi problemleriyle baş edebilme yaşa göre farklılık göstermektedir. 46-50 yaş hariç, diğerlerine bakıldığında, okutmanın yaşı ilerledikçe, sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecesi de artmaktadır. Bu durum, 46-50 yaş grubunun tükenme (burnout) süreci yaşıyor olabileceğini düşündürülebilir. Dolayısıyla, 46-50 yaş grubunun neden 31-35, 36-40, 41-45 ve 51-üzeri yaş gruplarından daha düşük sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecesine sahip olduğu da araştırılması gereken bir bulgu olarak görünmektedir.

Öğrenim durumu: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların öğrenim durumlarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 63'te verilmektedir.

Tablo 63
Okutmanların Öğrenim Durumları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Öğrenim Durumu | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|----------------|-----|-----------|-----|-------|---------------|
| Lisans | 211 | 3.58 | .35 | -3.75 | .000 |
| Yüksek Lisans | 10 | 4.01 | .25 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.001

Tablo 63'te görüldüğü gibi yapılan t testi 0.001 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri yüksek lisans yapıp yapmamalarına göre değişmektedir. Yüksek lisans eğitimi yapmış okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilmeleri dereceleri ($\bar{X}=4.01$) sadece lisans eğitimi yapmış olanlardan ($\bar{X}=3.58$) daha yüksektir. Bu durum yüksek lisans eğitiminin okutmanların sınıf içi sorunlarıyla baş edebilmeleri yönünde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin onların öğrenim durumlarına göre

farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ise benzer niteliktedir. Okutmanların öğretme yeterlikleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermezken, kişisel öğretim yeterlikleri öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, okutmanların gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine olan inançları ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri yüksek lisans eğitimi almaları durumunda artmaktadır.

Çalışılan toplam yıl: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların İngilizce öğretmeni / okutmanı olarak çalıştıkları toplam yıla göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 64'te verilmektedir.

Tablo 64

Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri
(F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 3.15 | 5 | .63 | 5.13 | .000* |
| Grup içi | 26.41 | 215 | .12 | | Önemli |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

P<0.001

Tablo 64'ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri, toplam çalıştıkları yıla göre 0.001 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 65'te sunulmaktadır.

Tablo 65
Okutmanların Toplam Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri
(LSD testi)

| Yıl | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | \bar{X} |
|----------|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 1-5 | 1 | | * | | * | * | 3.52 |
| 6-10 | 2 | | * | * | * | * | 3.50 |
| 11-15 | 3 | * | * | | | | 3.70 |
| 16-20 | 4 | | * | | | | 3.68 |
| 21-25 | 5 | * | * | | | | 3.86 |
| 26-üzeri | 6 | * | * | | | | 3.82 |

P<0.05 Sd: 5 ve 215 * fark önemli

Tablo 65'teki bulgulardan Tablo 64'te sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın 1-5 ($\bar{X}=3.52$) yıllık öğretmenlik deneyimine sahip okutmanlar ile 11-15 ($\bar{X}=3.70$), 21-25 ($\bar{X}=3.86$) ve 26-üzeri ($\bar{X}=3.82$) yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında, 6-10 ($\bar{X}=3.50$) 1-5 yıllık deneyime sahip okutmanlar hariç, diğer okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Burada 6-10 yıllık deneyime sahip okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 1-5 yıllık deneyime sahip okutmanlardan daha düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, 16-20 ($\bar{X}=3.68$) yıllık olanları, 11-15 yıllık olanlardan ve 26-üzeri olanları 21-25 yıllık olanlardan daha düşük çıkmıştır. Fakat bu farklılıklar oldukça azdır. Dolayısıyla, genel olarak çalışılan yıl arttıkça, sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecesinin de arttığı söylenebilir.

Bu bulgu, hem birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların toplam çalıştıkları yıla göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla, hem de üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin onların toplam çalıştıkları yıla göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Çalışılan üniversite: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların halen çalıştıkları üniversiteye göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 66'da verilmektedir.

Tablo 66
Okutmanların Çalıştıkları Üniversiteler ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri
(F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | .42 | 2 | .21 | 1.59 | .20 |
| Grup içi | 29.14 | 218 | .13 | | Önemsiz |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 66'nın incelenmesinden anlaşılacağı gibi, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri, halen çalıştıkları üniversiteye göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların çalıştıkları üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değil iken, üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin onların çalıştıkları üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir. Başka bir deyişle, okutmanların gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine olan inançları ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri çalıştıkları üniversiteye göre farklılık göstermemektedir.

Çalışılan üniversitedeki statü: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların halen çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 67'de verilmektedir.

Tablo 67
Okutmanların Çalıştıkları Üniversitedeki Statüleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Statü | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|-------------------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Saat başı ücretli | 34 | 3.55 | .27 | -.81 | .41 |
| Okutman/Ö. Gör. | 187 | 3.61 | .38 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 67'de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli bir farklılık

göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri üniversitedeki statülerine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değilken, üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin onların çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir. Başka bir deyişle, sadece okutmanların gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine olan inançları çalıştıkları üniversitedeki statülerine göre farklılık göstermektedir.

Bulunulan üniversitede çalışılan yıl: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin halen buldukları üniversitede kaç yıldır çalıştıklarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 68'de verilmektedir.

Tablo 68

Okutmanların Buldukları Üniversitede Toplam Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 1.86 | 6 | .46 | 3.63 | .007* |
| Grup içi | 27.70 | 214 | .12 | | Önemli |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

P<0.05

Tablo 68'de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların halen buldukları üniversitede kaç yıldır çalıştıklarına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 69'da sunulmaktadır.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların

buldukları üniversitede çalıştıkları yıla göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretim yeterliklerinin onların buldukları üniversitede çalıştıkları yıla göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Başka bir deyişle, sadece okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların buldukları üniversitede çalıştıkları yıla göre farklılık göstermektedir.

Tablo 69

Okutmanların Üniversitede Çalıştıkları Yıl ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (LSD testi)

| Yıl | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | \bar{X} |
|----------|--------------|---|---------------|---|---|-----------|
| 1-5 | 1 | | * | | * | 3.54 |
| 6-10 | 2 | | | | * | 3.59 |
| 11-15 | 3 | * | | | | 3.74 |
| 16-20 | 4 | | | | | 3.57 |
| 21-üzeri | 5 | * | * | | | 3.83 |
| P<0.05 | Sd: 6 ve 214 | | * fark önemli | | | |

Tablo 69'daki bulgulardan Tablo 68'de sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın 1-5 yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanlar ile 11-15 ve 21-üzeri yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanlar arasında ve 6-10 ile 21-üzeri yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalara bakıldığında ise, 11-15 yıldır ve 21-üzeri yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Burada da Tablo 65'tekine benzer bir durum oluşmuştur. 16-20 yıldır buldukları üniversitede görev yapan okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri biraz düşük çıkmıştır. Kuşkusuz bu bulgu araştırılması gereken bir bulgu olarak görünmektedir.

İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlar: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 70'te verilmektedir.

Tablo 70
Okutmanların İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınları ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş
Edebilme Dereceleri (t testi)

| Yayın | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|-------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 34 | 3.68 | .32 | 1.34 | .18 |
| Yok | 187 | 3.58 | .37 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 70'te görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmamasına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte iken, üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin onların İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Başka bir deyişle, sadece okutmanların gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine olan inançları çalıştıkları İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarına göre farklılık göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulgular özetlenirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'yüksek' (%66.06'sı) ve 'orta' (%26.70'i) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi sorunlarla baş edebilme cinsiyet, çalışılan üniversitedeki statü ve İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra, yaş, öğrenim durumu, çalışılan toplam yıl, bulunulan üniversitede kaç yıldır çalışıyor olduğuna göre önemli farklılık göstermektedir.

Altıncı Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem, 'Okutmanların sınıf içinde sorunlarla baş edebilme dereceleri onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerine katılma durumlarına (İngilizce öğretimi ile ilgili dergilere abone olmaları, derneklere üye olmaları, kurs, konferans, seminer ve çalıştaylara katılmaları) göre önemli farklılıklar göstermekte midir?' şeklinde ifade edilmiştir.

Mesleki dergiye abone olma: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların herhangi bir mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 71 'de verilmektedir.

Tablo 71
Okutmanların Mesleki Dergiye Aboneliği ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Abonelik | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|----------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 46 | 3.76 | .37 | 3.44 | .001* |
| Yok | 175 | 3.56 | .35 | | Önemli |

Sd: 219 P<0.05

Tablo 71 'de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların herhangi mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Herhangi bir mesleki dergiye abone olan okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri ($\bar{X}=3.76$) hiçbir mesleki dergiye abone olmayanlarınkine ($\bar{X}=3.56$) göre daha yüksektir. Bu bulgunun kişisel gelişimin önemi açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin mesleki dergiye abone olmalarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin mesleki dergiye abone olmalarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir. Başka bir deyişle, okutmanların mesleki dergiye abone olmaları onların kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterliklerini ve kişisel

öğretme yeterliklerini arttırmakta ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerini yükseltmektedir.

Mesleki derneğe üye olma: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların mesleki bir derneğe üye olup olmamalarına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 72’de verilmektedir.

Tablo 72

Okutmanların Mesleki Derneğe Üyeliği ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri
(t testi)

| Üyelik | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|--------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 64 | 3.64 | .33 | 1.02 | .30 |
| Yok | 157 | 3.58 | .37 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 72’de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların herhangi bir mesleki derneğe üye olup olmamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretim yeterlikleri onların mesleki derneğe üye olmalarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değil iken, üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretim yeterliklerinin onların mesleki derneğe üye olmalarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir. Başka bir deyişle, sadece okutmanların öğretim yeterlikleri onların mesleki derneğe üye olmalarına göre farklılık göstermektedir.

Kurslara katılım: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların kurslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 73’te sunulmaktadır.

Tablo 73

Okutmanların Kurslara Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Var | 113 | 3.63 | .34 | 1.43 | .15 |
| Yok | 108 | 3.56 | .38 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 73'te görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların meslekte kendilerini geliştirici kurslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterlikleri onların kurslara katılımına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değilken, üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin onların kurslara katılımına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir. Başka bir deyişle, sadece okutmanların öğretme yeterlikleri onların kurslara katılmalarına göre farklılık göstermektedir.

Konferanslara katılım: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların meslekle ilgili konferanslara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 74'te sunulmaktadır.

Tablo 74

Okutmanların Konferanslara Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Evet | 209 | 3.61 | .36 | 1.55 | .12 |
| Hayır | 12 | 3.44 | .33 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 74'te görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık

göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili konferanslara katılıp katılmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin konferanslara katılmalarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin konferanslara katılmalarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Katılınan konferans sayısı: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların meslekle ilgili katıldıkları konferansların sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 75'te sunulmaktadır.

Tablo 75

Okutmanların Katıldıkları Konferansların Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 1.56 | 6 | .26 | 1.99 | .06 |
| Grup içi | 28.00 | 214 | .13 | | Önemsiz |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

$p > 0.05$

Tablo 75'te görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların katıldıkları konferansların sayısına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin katılınan konferansın sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin katılınan konferansın sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Seminerlere katılım: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların meslekle ilgili seminerlere katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 76'da sunulmaktadır.

Tablo 76

Okutmanların Seminerlere Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|-----|---------------|
| Evet | 202 | 3.60 | .37 | .60 | .54 |
| Hayır | 19 | 3.55 | .31 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 76'da görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili seminerlere katılıp katılmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin seminerlere katılımlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin seminerlere katılımlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Katılan seminer sayısı: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların meslekle ilgili katıldıkları seminerlerin sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 77'de sunulmaktadır.

Tablo 77
Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme
Dereceleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 2.27 | 6 | .38 | 2.97 | .008* |
| Grup içi | 27.29 | 214 | .12 | | Önemli |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

P<0.05

Tablo 77’de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların katıldıkları seminerlerin sayısına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 78’de sunulmaktadır.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretim yeterliklerinin seminerlere katılım sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretim yeterliklerinin seminerlere katılım sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Bu iki bağımsız değişken seminerlere katılım sayısına göre önemli farklılık göstermezken, sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri bu bağımlı değişkene göre önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 78
Okutmanların Katıldıkları Seminerlerin Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme
Dereceleri (LSD testi)

| Sayı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | \bar{X} |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 1-3 | 1 | | | | | * | | 3.54 |
| 4-6 | 2 | | * | | | * | | 3.50 |
| 7-9 | 3 | * | | | | | | 3.67 |
| 10-12 | 4 | | | | | * | | 3.55 |
| 13-15 | 5 | | | | | * | | 3.66 |
| 16-üzeri | 6 | * | * | | * | * | * | 3.78 |
| Katılmadı | 7 | | | | | | * | 3.55 |

P<0.05 Sd: 6 ve 214 * fark önemli

Tablo 78'deki bulgulardan Tablo 77'de sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın 1-3 ($\bar{X}=3.54$) sayıda seminere katılan okutmanlar ile 16-üzeri ($\bar{X}=3.78$) sayıda seminere katılan okutmanlar arasında, 4-6 ($\bar{X}=3.50$) sayıda seminere katılan okutmanlar ile 7-9 ($\bar{X}=3.67$) sayıda seminere katılan okutmanlar arasında, 10-12 ($\bar{X}=3.55$) sayıda seminere katılan okutmanlar ile 16-üzeri sayıda seminere katılan okutmanlar arasında, 13-15 ($\bar{X}=3.66$) sayıda seminere katılan okutmanlar ile 16-üzeri sayıda seminere katılan okutmanlar arasında ve son olarak da, hiç katılmayanlarla 16-üzeri sayıda seminere katılan okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, aradaki farkın önemli olabilmesi için, en az 16 ve üzeri sayıda seminere katılmanın yararlı olacağı sonucuna varabiliriz.

Ayrıca okutmanların katıldıkları seminer sayısı ile sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 79'da verilmektedir.

Tablo 79

Katılınan Seminer Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (r testi)

| | N | \bar{X} | Ss | Önem Derecesi |
|---------------------|-----|-----------|------|---------------|
| Seminer Sayısı | 221 | 3.44 | 2.03 | .001* |
| Sorunlarla Baş Etme | 221 | 3.60 | .36 | Önemli |

P<0.05

Tablo 79'dan anlaşılacağı gibi, seminere katılım sayısı ile sorunlarla baş etme derecesi arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönde bir korelasyon vardır. Başka bir deyişle, katılınan seminer sayısı arttıkça, sorunlarla baş etme derecesi de artmaktadır.

Çalıştaylara katılım: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların meslekle ilgili çalıştaylara katılma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 80'de sunulmaktadır.

Tablo 80

Okutmanların Çalıştaylara Katılımı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (t testi)

| Katılım | n | \bar{X} | Ss | t | Önem Derecesi |
|---------|-----|-----------|-----|------|---------------|
| Evet | 200 | 3.61 | .36 | 1.44 | .15 |
| Hayır | 21 | 3.49 | .34 | | Önemsiz |

Sd: 219 $p > 0.05$

Tablo 80'de görüldüğü gibi yapılan t testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların İngilizce öğretimiyle ilgili çalıştaylara katılıp katılmamalarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin çalıştaylara katılımlarına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin çalıştaylara katılımlarına göre farklılık gösterip

göstermediği bulgusuyla benzer niteliktedir.

Katılan çalıştay sayısı: Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin onların meslekle ilgili katıldıkları çalıştayların sayısına göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 81’de sunulmaktadır.

Tablo 81

Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (F testi)

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | Önem Derecesi |
|---------------|--------------|-----|--------------|------|---------------|
| Gruplar arası | 2.07 | 6 | .34 | 2.69 | .01* |
| Grup içi | 27.49 | 214 | .12 | | Önemli |
| Toplam | 29.57 | 220 | | | |

P<0.05

Tablo 81’de görüldüğü gibi yapılan F testi 0.05 düzeyinde önemli farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların katıldıkları çalıştayların sayısına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Varyans analiziyle saptanan bu farklılığın nereden kaynaklandığını sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları ilgili ortalamalarla birlikte Tablo 82’de sunulmaktadır.

Bu bulgu, birinci alt problemdeki okutmanların öğretme yeterliklerinin çalıştaylara katılım sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla ve üçüncü alt problemdeki okutmanların kişisel öğretme yeterliklerinin çalıştaylara katılım sayısına göre farklılık gösterip göstermediği bulgusuyla benzer nitelikte değildir. Bu iki bağımsız değişken çalıştaylara katılım sayısına göre önemli farklılık göstermezken, sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri bu bağımlı değişkene göre önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 82
Okutmanların Katıldıkları Çalıştayların Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme
Dereceleri (LSD testi)

| Sayı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | \bar{X} |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| 1-3 | 1 | | | | | * | | 3.53 |
| 4-6 | 2 | | | | | * | | 3.56 |
| 7-9 | 3 | | | | | | | 3.67 |
| 10-12 | 4 | | | | | * | | 3.54 |
| 13-15 | 5 | | | | | * | | 3.50 |
| 16-üzeri | 6 | * | * | | * | * | | 3.76 |
| Katılmadı | 7 | | | | | * | | 3.49 |

P<0.05 Sd: 6 ve 214 * fark önemli

Tablo 82'deki bulgulardan Tablo 81'de sunulan varyans analizi ile saptanan farklılığın 16-üzeri ($\bar{X}=3.76$) sayıda çalışmaya katılan okutmanlar ile 7-9 ($\bar{X}=3.67$) sayıda çalışmaya katılan okutmanlar hariç, diğer okutmanlar (sırasıyla $\bar{X}=3.53, 3.56, 3.54, 3.50, 3.49$ (hiç katılmayanlar) arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguda da bir öncekine benzer sonuçlar çıkmıştır. Başka bir söyleyişle, aradaki farkın önemli olabilmesi için, en az 16 ve üzeri sayıda çalışmaya katılmanın yararlı olacağı sonucuna varabiliriz.

Ayrıca okutmanların katıldıkları çalıştay sayısı ile sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 83'te verilmektedir.

Tablo 83
Katılınan Çalıştay Sayısı ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri (r testi)

| | N | \bar{X} | Ss | Önem Derecesi |
|---------------------|-----|-----------|------|---------------|
| Çalıştay Sayısı | 221 | 3.69 | 2.06 | .18 |
| Sorunlarla Baş Etme | 221 | 3.60 | .36 | Önemsiz |

P<0.05

Tablo 83'ten anlaşılacağı gibi, seminere katılım sayısı ile sorunlarla baş etme derecesi

arasında önemli seviyede bir korelasyon bulunmamaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili olarak yukarıda sunulan bulgular özetlenirse, okutmanların kendi değerlendirmelerine göre sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların meslekte kendilerini geliştirme etkinliklerinden, mesleki bir dergiye abone olma, katıldıkları seminer ve çalıştayların sayısına göre artmaktadır. Sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri kurslara katılım, derneğe üyelik, konferanslara, seminere ya da çalıştaylara katılıma göre önemli farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak, bu tür faaliyetlerin öğretmenin, sınıf içi sorunlarla baş edebilmesi konusunda faydasının olması için çok sayıda bu tür etkinliklere katılmaları gerektiği söylenebilir.

Yedinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre İngilizce öğretme yeterlik düzeyleri ile bu dersin öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?’ şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemle ilgili bulgular Tablo 84’te sunulmaktadır.

Tablo 84

Okutmanların Öğretme Yeterlik Düzeyleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri

| | N | \bar{X} | Ss | Önem Derecesi |
|----------|----------|-----------|-----|---------------|
| Sorunlar | 221 | 3.60 | .36 | .000* |
| ÖY | 221 | 3.45 | .88 | Önemli |
| P<0.001 | r = .298 | | | |

Tablo 84’teki bulgulardan anlaşıldığı gibi, ‘İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği’ ile ‘Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin’ birinci alt boyutu olan ‘Öğretme Yeterliği’ arasındaki ilişki katsayısı .298 olarak hesaplanmıştır. İki ölçek arasında $p<0.001$ düzeyinde pozitif yönde önemli bir ilişki vardır. Diğer bir söyleyişle, okutmanın ‘İngilizce

Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği'nden aldığı puan arttıkça, 'Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin' birinci alt boyutu olan 'Öğretme Yeterliği'nden aldığı puan da artmaktadır. Yani okutmanlar kendilerini öğretim yeterliği bakımından daha iyi olarak değerlendirdiklerinde sınıf içi sorunlarla daha kolay baş edebilmektedirler.

Sekizinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi 'Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretim yeterlik düzeyleri ile bu dersin öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?' şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilgili bulgular Tablo 85'te sunulmaktadır.

Tablo 85

Okutmanların Kişisel Öğretim Yeterlik Düzeyleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri

| | N | \bar{X} | Ss | Önem Derecesi |
|----------|-----|-----------|------|---------------|
| Sorunlar | 221 | 3.60 | .36 | .001* |
| KÖY | 221 | 3.70 | 1.04 | Önemli |

$P < 0.05$ $r = .222$

Tablo 85'teki bulgulardan anlaşıldığı gibi, 'İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği' ile 'Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin' ikinci alt boyutu olan 'Kişisel Öğretim Yeterliği' arasındaki ilişki katsayısı .222 olarak hesaplanmıştır. İki okutman özelliği arasında $p < 0.05$ düzeyinde pozitif yönde önemli bir ilişki vardır. Diğer bir söyleyişle, okutmanların 'İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği'nden aldığı puan arttıkça, 'Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin' ikinci alt boyutu olan 'Kişisel Öğretim Yeterliği'nden aldığı puan da artmaktadır.

Buraya kadar sunulmuş olan sekiz alt probleme ait bulgular özetle Tablo 86'da verilmektedir.

Tablo 86
Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Görünümlü Değişkenleri ile Aralarında
Önemli Fark Olup Olmadığını Gösteren Özet Tablo

| Bağımsız Görünümlü Değişkenler | Bağımlı Görünümlü Değişkenler | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|--|
| | Öğretme Yeterliği | Kişisel Öğretme Yeterliği | Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Derecesi |
| Cinsiyet | - | - | - |
| Yaş | - | - | + |
| Öğrenim Durumu | - | + | + |
| Çalışılan Toplam Yıl | + | + | + |
| Halen Çalışılan Üniversite | + | - | - |
| Statü | - | + | - |
| Bulunulan Üniversitede Çalışılan Yıl | - | - | + |
| İngilizce Öğretimiyle İlgili Yayınlar | - | + | - |
| Mesleki Dergiye Abonelik | + | + | + |
| Mesleki Derneğe Üyelik | + | - | - |
| Hizmet İçi Kurslara Katılım | + | - | - |
| Konferanslara Katılım | - | - | - |
| Katılınan Konferans Sayısı | - | - | - |
| Seminerlere Katılım | - | - | - |
| Katılınan Seminer Sayısı | - | - | + |
| Çalıştaylara Katılım | - | - | - |
| Katılınan Çalıştay Sayısı | - | - | + |

+ = ilişki önemli, - = ilişki önemsiz

Tablo 86 incelendiğinde, en göze çarpan iki bulgudan bir tanesi, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Okutmanların Yeterlik Düzeyleri (Öğretme Yeterlikleri ve Kişisel Öğretme Yeterlikleri) ve İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Dereceleri'nin çalışılan toplam yıl değişkenine göre önemli farklılıklar gösterdiği'dir. Benzer şekilde, ikinci önemli

bulgu da, araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ikisinin de dergi aboneliğine göre önemli farklılık gösterdiğiidir.

Başka bir önemli bulgu da, O.D.T.Ü.'deki okutmanların D.E.Ü. ve E.Ü.'dekilere kıyasla öğretme yeterliklerinin daha yüksek bulunduğuudur. Bunun nedenlerinden bir tanesi bu üniversitede çalışan okutmanların bir yıl boyunca aldıkları yoğun hizmet içi eğitim kursu olabilir. Bu kursun özellikleri Sparks (1994) tarafından önerilen personel gelişimi planına uymaktadır. Bu plana göre, okulun sistemi için parçalara ayrılmış gelişim çabaları yerini anlaşılır, birbirleriyle bağlantılı ve planlı eğitime, işten uzakta eğitim yerini işle iç içe, çeşitli şekillerde eğitime, uzmanlardan bilgi aktarımı yerini öğretmenlerin çalışma ve öğrenme sürecine bizzat katılmalarına, eğitimcilerden dinlenen sunular yerini danışmanlık ve destekleme eğitimine ve sınırlı sayıda personelin eğitilmesi yerini bütün okul çalışanlarının eğitimine bırakmalıdır. Ayrıca, Joyce (1990) personel gelişimini profesyonelliğin anahtarı olarak nitelendiriyor ve birkaç gönüllüdenise, bütün personele zorunlu hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. OECD (1998:57)'nin raporuna göre:

İyi planlama, çok öğretmen katılımı ve daha gelişmiş değerlendirme yöntemleri mesleki gelişim kavramını güçlendirecek ve öğretmenlere hizmet öncesinden başlayıp, bütün kariyerleri süresince devam edecek olan eğitim olanağı verecektir. Burada bahsedilen problemler çıktığında açılacak kısa süreli kurslar değildir.

Diğer üniversitelerde bu tür bir eğitimden söz etmek mümkün değildir. O nedenle farkın yüksek çıkmış olduğu şaşırtıcı bir sonuç değildir.

Diğer bir bulgu, kişisel öğretme yeterlikleri ve İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş etme derecelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiğiidir. Dolayısıyla, okutmanların aldığı lisans üstü eğitimin faydalı olduğu düşünülebilir.

Son olarak, öğretme yeterlikleri ve İngilizce öğretiminde sınıf içi sorunlarla baş etme derecelerinin bulunulan üniversitede çalışılan yıla göre farklılık gösterdiğiidir. Bunun nedenlerinden biri, okutmanın uzun yıllar aynı üniversitede çalışması durumunda zamanla o üniversitedeki öğrencinin özellikleri, alt yapısı, kapasitesi hakkında detaylı bilgiye sahip olması ve çıkan problemleri çözmesinin kolaylaşması olarak düşünülebilir.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

Bu araştırma O.D.T.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu, D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu ve E.Ü. Yabancı Diller Bölümünde çalışmakta olan İngilizce okutmanlarının kendi değerlendirmelerine göre öğretme yeterlik düzeyleri ile bu dersi öğretirken sınıf içinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme derecelerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında yukarıda adı geçen üniversitelerde çalışan İngilizce okutman / öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Araştırma evrenine dahil olan tüm okutmanlara ölçekler verilmiş fakat bir kısmı geri gelmemiştir. Bu nedenle araştırma örneklemine üç üniversiteden 193 bayan ve 28 bay olmak üzere toplam 221 okutman alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği' (Teacher Efficacy Scale, Woolfolk ve Hoy, 1990) orijinal dili olan İngilizce olarak ve 'İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği' kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, veri gruplarının türüne göre t ve F testleri ile r hesabı ve farkın önemli çıktığı durumlarda, bunun hangi gruplar arasındaki ortalamaların farkından kaynaklandığını bulmak amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın en önemli olarak nitelenebilecek bulguları araştırma kapsamına giren okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin 'orta' (6 üzerinden $\bar{X}=3.46$), kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin 'yüksek' (6 üzerinden $\bar{X}=3.56$) ve sorunlarla baş etme derecelerinin 'yüksek' (5 üzerinden $\bar{X}=3.60$) olmasıdır. Başka bir deyişle, öğretmenin gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilerine ve sorunlarla baş edebilme yeteneğinin olduğuna inancı yüksek düzeyde olduğu halde, öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretimin rolüne olan inancı diğerlerine göre daha düşüktür.

Okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'orta' ($\bar{X}=3.46$) düzeyde çıkmıştır. Öğretme

yeterliği 'orta' düzeyde olan bu okutmanlar tüm grubun %35.29'unu oluşturarak birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada ise, %22.62 ile öğretme yeterliği 'yüksek' olan okutmanlar yer almaktadır. Bunu %19.46 ile öğretme yeterliği 'düşük' olan okutmanlar izlemektedir. Dördüncü sırada, %18.55 ile öğretme yeterliği 'çok yüksek' olan okutmanlar; daha sonra %2.26 ile öğretme yeterliği 'çok düşük' olanlar ve son olarak da, %1.82 ile öğretme yeterliği 'mükemmel' düzeyde olanlar bulunmaktadır.

Öğretme yeterliği 'orta' düzeyde olan öğretmenler, okulların öğrencinin aile geçmişinin olumsuz etkilerini düzeltmekte çok etkili olmadığına ve öğretmenin değişiklik yaratma becerisini öğretmenin dışında kalan faktörlerin (aile geçmişi, ev çevresi, aile etkisi, vb.) sınırladığına inanırlar (Gibson & Dembo, 1984 ve Woolfolk & Hoy, 1990).

Öğretme yeterliği cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, statü, bulunulan üniversitede çalışılan yıl, İngilizce öğretimi ile ilgili yayınlarının olması, konferansa katılım ve sayısı, seminere katılım ve sayısı, çalışmaya katılım ve sayısına göre önemli farklılıklar göstermemektedir.

Bunun yanı sıra, çalışılan toplam yıl, çalışılan üniversite, mesleki dergilere abonelik, mesleki derneğe üyelik, ve hizmet içi eğitim kurslarına katılıma göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Çalışılan toplam yıla bakıldığında, 21-25 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip okutmanlar ile öteki öğretmenlik deneyimi grupları arasında farkın önemli olduğu anlaşılmaktadır. 11-15 ($\bar{X}=3.68$) ve 21-25 ($\bar{X}=4.08$) yıllık deneyime sahip okutmanların kendi öğretme yeterliklerini değerlendirme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, 1-5 ($\bar{X}=3.37$), 6-10 ($\bar{X}=3.42$), 16-20 ($\bar{X}=3.06$) ve 26-üzeri ($\bar{X}=3.37$) yıllık deneyime sahip okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'orta' iken, 11-15 ve 21-25 yıllık deneyime sahip okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'yüksek' olduğu görülmüştür.

Çalışılan üniversite değişkenine göre farklılık O.D.T.Ü.'de çalışan okutmanlar ile diğer iki üniversite olan Ege ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde çalışan okutmanlar arasındadır. O.D.T.Ü.'de çalışan okutmanların öğretme yeterliklerini değerlendirme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, O.D.T.Ü.'de çalışan okutmanların öğretme yeterlik

düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.70$) iken, Ege ($\bar{X}=3.28$) ve Dokuz Eylül ($\bar{X}=3.30$) Üniversitelerinde çalışan okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin 'orta' olduğu anlaşılmıştır.

Meslekleriyle ilgili dergilere abone olarak yenilikleri takip eden ve kendilerini geliştiren okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.69$) iken, bunu yapmayanların öğretme yeterlik düzeyleri 'orta' ($\bar{X}=3.39$) olarak hesaplanmıştır.

Mesleki derneklere üyeliğe göre farklılığa bakarsak, herhangi mesleki derneğe üye olan okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.76$) iken, öteki okutmanların öğretme yeterlik düzeylerinin 'orta' ($\bar{X}=3.32$) olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de ve dünyada İngilizce öğretimiyle ilgili dernekler - İNGED-Türkiye, IATEFL-İngiltere ve TESOL-Amerika gibi - sürekli ulusal ya da uluslar arası konferanslar, seminerler, v.b. düzenlemektedir. Bu derneklere üyeler, sadece derneğin çıkardığı dergileri izlemekle kalmayıp, bir de söz konusu toplantılara gitmektedirler. Böylece, kendilerini mesleki açıdan geliştirme olanağı bulmaktadırlar.

Mesleğe yönelik herhangi bir kurs almış olan okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'yüksek' ($\bar{X}=3.58$) iken, diğer okutmanların öğretme yeterlik düzeyleri 'orta' ($\bar{X}=3.31$) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla kursların faydalı olduğu söylenebilir. Okutmanların katıldıkları kurslarla şunlar kastedilmektedir:

RSA (Royal Society of Arts): Yabancı dil olarak İngilizce'nin yetişkinlere öğretilmesi alanında verilen diploma kursudur. Eylül 1988'e kadar ismi RSA olarak anılmış, bu tarihten itibaren idaresini UCLES (Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Sendikası, www.ucles.org.uk) üstlenmiş ve kursun ismi Ekim 2002 tarihinden geçerli olmak üzere DELTA olarak değiştirilmiştir. Kurs en az 120 saattir ve uluslar arası geçerliği vardır. Kurs çeşitli ülkelerde verilmektedir ve bunlar arasında standardizasyon sağlanmıştır. Fakat ülkelerin istekleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılması söz konusu olabilir. Kursun amaçlarından bazıları: eğitim alanında yeni bakış açıları kazandırma ve yetişkinlere İngilizce öğretiminin kural ve yöntemlerini anlatma; öğrendiklerini mesleki yaşantılarında uygulayabilme olanağı verme, vb.dir.

COTE (Certificate for Overseas Teachers of English - İngilizce Öğretimi Sertifikası):

Öğretmenliğe yeni başlamış, yetişkin ya da çocuk eğitiminde çalışmakta olan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim kursudur. Kursun özellikleri verildiği ülkenin milli eğitim sisteminin taleplerine bağlı olarak ülkeden ülkeye değişmektedir. Yoğunluğu kursu veren merkezin şartlarına uygun olacak şekilde, toplam en az 150 saattir. Kurslar UCLES (Cambridge Üniversitesi Yerel Sınavlar Sendikası www.ucles.org.uk) onaylıdır. Kursun amaçlarından bazıları; kursiyere sınıf içinde gerekecek olan İngilizce kullanım becerilerini artırmak; sesbilim, dilbilgisi, sözcük hazinesi, öğrenme kuramları ve bunların sınıf içi uygulamaları gibi konularda bilgi edinmesini sağlamak; ve sınıf idaresi, ders planı yapma, öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme gibi konularda eğitilmesini sağlamaktır.

CERTELT (Certificate in English Language Teaching - İngilizce Öğretimi Sertifikası, Ergüner, 1995 ve Tevs, 1996): Öğretmenliğe yeni başlamış yetişkin eğitiminde çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim kursudur. Kurs toplam 60 saattir ve ülkemizde İngiliz Kültür tarafından verilmektedir.

DİPELT (Diploma in English Language Teaching - İngilizce Öğretimi Diploması, Ergüner, 1995 ve Tevs, 1996): CERTELT kursunu başarı ile tamamlayan İngilizce öğretmenlerinin katılabildiği, toplam 60 saat olan ve İngiliz Kültür tarafından verilen İngilizce öğretimi diploma kursu.

DOTE (Diploma for Overseas Teachers of English - Denizaşırı Ülkelerdeki İngilizce Öğretmenleri için Diploma, Ergüner, 1995 ve Tevs, 1996): Anadilleri İngilizce olmayan, öğretmenlikte biraz deneyimi olan İngilizce öğretmenleri için olan diploma kursudur.

DTEFLA (Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults - İngilizce'nin Yetişkinlere Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Diploması, Ergüner, 1995 ve Tevs, 1996): İngilizce öğretiminde en az iki yıllık deneyimi olan ve İngilizce'yi anadili İngilizce olan eğitilmiş bir yetişkine yakın seviyede yazan ve konuşan öğretmenler için olan kurstur.

Okutmanların kendi değerlendirmelerine göre kişisel öğretme yeterliklerinin 'yüksek' ($\bar{X}=3.56$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel öğretme yeterliği 'çok yüksek' düzeyde olan okutmanlar tüm grubun %32.13'ünü oluşturarak birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada

ise, %27.15 ile kişisel öğretme yeterliği 'yüksek' olan okutmanlar yer almaktadır. Bunu %20.36 ile kişisel öğretme yeterliği 'düşük' olan okutmanlar izlemektedir. Dördüncü sırada, %13.58 ile kişisel öğretme yeterliği 'orta' olan okutmanlar; daha sonra %3.62 ile kişisel öğretme yeterliği 'çok düşük' olanlar ve son olarak da, %3.16 ile kişisel öğretme yeterliği 'mükemmel' düzeyde olanlar bulunmaktadır.

Kişisel öğretme yeterliğinin 'yüksek' düzeyde olması öğretmenin, gerekli önlemleri alma konusundaki kişisel becerilere sahip olduğuna, belli durumlarda belli bir performans düzeyine erişebileceğine, öğrenme ile ilgili kişisel sorumluluğu olduğuna inandığını gösterir. Kişisel öğretme yeterliği yüksek olan öğretmen öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğuna ve onların öğrenmelerini sağlama konusunda becerileri olduğuna inanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984 ve Woolfolk & Hoy, 1990).

Kişisel öğretme yeterliği cinsiyet, yaş, çalışılan üniversite, bulunulan üniversitede çalışılan yıl, dernek üyeliği, kursa katılım, konferansa katılım ve sayısı, seminere katılım ve sayısı, çalışmaya katılım ve sayısına göre önemli farklılıklar göstermemektedir.

Bunun yanı sıra, kişisel öğretme yeterliği öğrenim durumu, çalışılan toplam yıl, statü (ücretli / kadrolu), İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlar, dergiye aboneliğe göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri yüksek lisans yapıp yapmamalarına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Bu da yüksek lisans eğitiminin okutmanların kişisel öğretme yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yüksek lisans eğitimi almış olan okutmanların kişisel öğretme yeterlik düzeyleri 'çok yüksek' ($\bar{X}=4.80$) iken, bunu yapmayanların kişisel öğretme yeterlik düzeylerinin 'yüksek' ($\bar{X}=3.65$) olduğu görülmüştür.

Çalışılan toplam yıla bakıldığında, 16-20 ($\bar{X}=4.28$) yıllık öğretmenlik deneyimine sahip okutmanlar ile 1-5 ($\bar{X}=3.31$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.49$) yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında, 1-5 ile 6-10 yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında ve 6-10 ile 11-15 ($\bar{X}=3.96$) ve 16-20 yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında farklılık olduğu görülmüştür. 11-15, 16-20, 21-25

(\bar{X} =3.59) ve 26-üzeri (\bar{X} =3.69) yıllık deneyime sahip okutmanların kişisel öğretim yeterliklerini değerlendirme düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-üzeri yıllık deneyime sahip okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeyleri 'yüksek' iken, 1-5 ve 6-10 yıllık deneyime sahip okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeyleri 'orta' olduğu saptanmıştır.

Okutmanların çalıştıkları üniversitedeki statüleri göz önüne alındığında, kadrolu olarak çalışan okutmanların / öğretim görevlilerinin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri 'yüksek' (\bar{X} =3.82) iken, saat başı ücretli çalışan okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin 'orta' (\bar{X} =3.06) olduğu anlaşılmıştır.

İngilizce öğretimiyle ilgili yayını olan okutmanların kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin 'çok yüksek' (\bar{X} =4.20) iken, yayını olmayanların yeterliklerinin 'yüksek' (\bar{X} =3.61) olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, mesleki bir dergiye abone olan okutmanların kişisel yeterlik düzeyleri \bar{X} =4.01 iken, abone olmayanların yeterlikleri \bar{X} =3.62, yani daha düşük olarak hesaplanmıştır.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin 'yüksek' (\bar{X} =3.60) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'yüksek' olan bu okutmanlar tüm grubun %66.06'sını oluşturarak birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada ise, sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri %26.70 ile 'orta' olan okutmanlar yer almaktadır. Bunu %6.34 ile sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'çok yüksek' olan okutmanlar izlemektedir. Dördüncü sırada, %0.90 ile sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'düşük' olan okutmanlar; ve son olarak da, sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 'çok düşük' olan okutmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri cinsiyet, çalışılan üniversite, statü, İngilizce öğretimiyle ilgili yayınlar, derneğe üyelik, kursa katılım, konferansa katılım ve sayısı, seminere katılım ve çalışmaya katılıma göre önemli farklılıklar göstermemektedir.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri yaş, öğrenim durumu, çalışılan

toplam yıl, bulunulan üniversitede çalışılan yıl, mesleki dergiye abonelik, katılan seminer ve çalıştay sayısına göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri ile yaşları arasındaki farklılığın yaşları 30'un üstünde olan okutmanlarla yaşları 20-30 arası olan okutmanlardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Okutmanların yaşları arttıkça, sınıf içi problemlerinde azalma olduğu, yalnızca, 46-50 ($\bar{X}=3.55$) yaşta okutmanlarda bu durumun böyle olmadığı görülmektedir. Bütün okutmanların yaşlarına göre sınıf içi problemlerle baş edebilme derecelerinin 'yüksek' veya 'çok yüksek' olması sevindirici bir bulgu olarak nitelenebilir.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri yüksek lisans yapılıp yapmamalarına göre değişmektedir. Yüksek lisans yapmış olan okutmanların sorunlarla baş etme dereceleri $\bar{X}=4.01$ iken, yapmamış olanların sorunlarla baş etme derecelerinin $\bar{X}=3.58$, yani daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri ile toplam çalıştıkları yıl arasındaki farklılığın 1-5 ($\bar{X}=3.52$) yıllık öğretmenlik deneyimine sahip okutmanlar ile 11-15 ($\bar{X}=3.70$), 21-25 ($\bar{X}=3.86$) ve 26-üzeri ($\bar{X}=3.82$) yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında, 6-10 yıllık deneyime sahip okutmanlar ile 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-üzeri yıllık deneyime sahip okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, 6-10 ($\bar{X}=3.50$) yıllık deneyime sahip okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri 1-5 yıllık deneyime sahip okutmanlardan daha düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, 16-20 ($\bar{X}=3.68$) yıllık olanlarınki, 11-15 yıllık olanlardan ve 26-üzeri olanlarınki 21-25 yıllık olanlardan daha düşük çıkmıştır. Fakat bu farklılıklar oldukça azdır. Dolayısıyla, genel olarak çalışılan yıl arttıkça, sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecesinin de arttığı söylenebilir.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri ile bulunulan üniversitede çalışılan toplam yıl arasındaki farklılığın 1-5 ($\bar{X}=3.54$) yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanlar ile 11-15 ($\bar{X}=3.74$) ve 21-üzeri ($\bar{X}=3.83$) yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanlar arasında ve 6-10 ($\bar{X}=3.59$) ile 21-üzeri yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanlar arasında olduğu anlaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında ise, 11-15 yıldır ve 21-üzeri yıldır aynı üniversitede çalışan okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin diğerlerine göre

daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri onların herhangi mesleki dergiye abone olup olmamalarına göre önemli bir farklılık göstermektedir. Mesleki dergiye abone olanların sorunlarla baş etme dereceleri $\bar{X}=3.76$ iken, olmayanların sorunlarla baş etme derecelerinin $\bar{X}=3.56$ olduğu görülmüştür.

Katılınan seminer sayısı arttıkça, sorunlarla baş etme derecesi de artmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucu bu iki değişken arasındaki ilişkinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 79).

Okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme dereceleri ile katılınan çalıştay sayısı arasındaki farklılığın 1-3 ($\bar{X}=3.53$) sayıda çalıştaya katılan okutmanlar ile 16-üzeri ($\bar{X}=3.76$) sayıda çalıştaya katılan okutmanlar arasında, 4-6 ($\bar{X}=3.56$) sayıda çalıştaya katılan okutmanlar ile 16-üzeri sayıda çalıştaya katılan okutmanlar arasında, 10-12 ($\bar{X}=3.54$) sayıda çalıştaya katılan okutmanlar ile 16-üzeri sayıda çalıştaya katılan okutmanlar arasında, 13-15 ($\bar{X}=3.50$) sayıda çalıştaya katılan okutmanlar ile 16-üzeri sayıda çalıştaya katılan okutmanlar arasında ve son olarak da, hiç katılmayanlarla ($\bar{X}=3.49$) 16-üzeri sayıda çalıştaya katılan okutmanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

1. Okutmanların konferanslara, seminerlere ve çalıştaylara katılma durumlarının ve bunların sayılarının onların öğretme ve kişisel öğretme yeterliklerinin düzeylerini arttırmada önemli olmayıp, ancak sayılarının fazla olması durumunda sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerini yükselttiği araştırma bulgularından ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, okutmanların yılda 1-2 defa olan konferans, seminer ya da çalıştaylara katılmalarının çok faydalı olmadığı, ancak bunların sayıları çok fazla olursa ya da önceden planlanmış bir müfredatı olan, en az bir sene süren yoğun bir hizmet içi kursu olursa faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. O.D.T.Ü.'deki okutmanların öğretme yeterliklerinin D.E.Ü. ve E.Ü.'de çalışanlara

oranla daha yüksek olduğu görüldüğünden dolayı, O.D.T.Ü.'deki hizmet içi eğitim kursunun diğer üniversitelerde de uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Çıkan bulgulara göre, çalışılan toplam yıl öğretme, kişisel öğretme yeterliklerini ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerini yükselttiği ortaya çıkmış olduğundan dolayı, deneyimin önemi yadsınamaz. Bu nedenle, okullarda deneyimli öğretmenlerden diğer öğretmenlere yardımcı olmaları konusunda faydalanılması gerekmektedir.
4. Okutmanların mesleki açıdan gelişebilmeleri ve sınıf içi sorunlarla baş edebilmeleri için mesleki dergilere abone olmaları, mesleki derneklere üye olmaları, İngilizce öğretimiyle ilgili yayın yapmaları ve takip etmeleri gibi konular önemli bulunmuş olduğundan, okutmanların bu konulara ilgilerinin artırılması için gerekenlerin yapılması uygun olacaktır.
5. Lisans üstü eğitim okutmanların sorunlarla baş etme ve kişisel öğretme yeterliklerinde olumlu yönde bir değişiklik yaptığı araştırma bulgularından anlaşılmıştır. Okutmanlar bu konuda desteklenmeli ve bu eğitimi alan / almakta olan okutmanlardan yararlanılması önerilmektedir.
6. Araştırmadan çıkan başka bir sonuç ise, kişisel öğretme yeterliğinde statünün önemli olduğudur. Yani, kadrolu çalışmakta olan okutmanlar saat başı ücretlilere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu nedenle saat başı ücretli çalışanların bir an önce kadroya geçirilmesine çalışılması uygun olacaktır.
7. Araştırmanın kapsamına giren üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi öğretim üyeleri dışındaki personele (okutman / öğretim görevlisi) bırakılmıştır. Bu da İngilizce öğretimine yeteri kadar önem verilmediğini göstermektedir. Bu konuda acil önlemlerin alınması uygun olacaktır.
8. Araştırmada çıkan bir başka bulgu da okutmanların öğretme yeterliğini yükseltmede mesleki dergiye abonelik, derneğe üyelik ve hizmet içi kurslara katılımın önemli olduğudur. Bu nedenle, okutmanlar dergiye aboneliğe ve derneklere üyeliğe özendirilmeli, hizmet içi kurslara düzenli katılımları sağlanmalıdır.
9. Sorunlarla baş etme derecesi bulunulan üniversitede çalışılan yıla göre önemli olduğundan dolayı, aynı üniversitede uzun yıllar çalışan okutmanların deneyimlerinden faydalanılması sorunların çözülmesinde yararlı olacaktır.

Araştırmacılara Öneriler

1. Öğretme yeterliğinin 'orta' düzeyde çıkmasının nedenleri araştırılmalı ve neler yapılabileceği daha detaylı irdelenmelidir.
2. Konferans, seminer ve çalıştayların faydalarının araştırılması gerekmektedir.
3. İngilizce öğretiminde 21-25 yıllık deneyimi olan okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin diğer okutmanlara göre en yüksek olmasının nedenleri irdelenmelidir.
4. İngilizce öğretiminde 26-üzeri yıllık deneyimi olan okutmanların öğretim yeterlik düzeylerinin diğer okutmanlara göre en düşük olmasının nedenleri irdelenmelidir.
5. Okutmanların yaşları arttıkça, sınıf içi problemlerle baş edebilme derecelerinde artma olduğu, yalnızca 46-50 yaşta okutmanlarda bu durumun böyle olmadığı görülmüştür. Bunun nedenleri incelenmelidir.
6. 16-20 yıldır halen çalıştıkları üniversitede görev yapmakta olan okutmanların sınıf içi sorunlarla baş edebilme derecelerinin düşük olma nedeni araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. B. (1995). "Mesleki ve Teknik Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Yeni Eğilimler". **Eğitim ve Bilim**, Cilt 19, Sayı 98, Ankara, [35-42].
- Ashton, P., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). "Measurement Problems in the Study of Teachers' Sense of Efficacy". Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York.
- Ashton, P. & Webb, K. B. (1986). **Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement**, New York: Longman.
- Avalos, B. (1985). "Training for Better Teaching in the Third World: Lessons from Research". **Teaching and Teacher Education**, vol. 1, no. 4, Great Britain, [289-299].
- Aydın, M. Ş. (1992). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change". **Psychological Review**, vol 84, [191-215].
- Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". **American Psychologist**, vol. 37, no. 2, [122-147].
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). "Self-regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision-making". **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 60, [941-951].

- Barduhn, S. (2002). "Why Develop? It's Easier Not To". **News In Brief** (The Quarterly Newsletter of INGED), no:4, Ankara, [6].
- Barfield, V., Burlingame, M. (1974). "The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools". **The Journal of Experimental Education**, vol. 42, no. 4, [6-11].
- Barnes, L. R. & Taylor, C. S. (1988). "Teacher Competency and Primary School Curriculum". **British Educational Research Journal**, vol. 14, no. 3.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1982). **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bress, P. (2004). "Happy Teacher, Happy Students". **IATEFL Issues**, Issue 179 (Dec. 2003-Jan. 2004), England, [8].
- Brogdon, R. (1973). **The Effects of Placing Student Teachers in Centers as Determined by Selected Criteria**. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida: Florida State University.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). "American School Social Climate and School Achievement". **American Educational Research Journal**, vol. 15, [301-318].
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1998). "Student Disruptive Behaviour, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management and Teacher Burnout". *Surrey Universitesinde Düzenlenen Dokuzuncu Avrupa Kişilik Konferansında Konuşma*.
- Brouwers, A. & Tomic, W., (2000). "A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management". **Teaching and Teacher Education**, vol. 16, [239-253].

- Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). "Learned Helplessness Through Modeling: The Role of Perceived Similarity in Competence". **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 36, [900-908].
- Budak, Y. (1992). **İletişimci Yaklaşımın Yabancı Dil Eğitim Programlarındaki Yeri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Büyükkragöz, S. ve Sünbül, A. M. (1997). "Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öğretmenlik Yeterlik Düzeyleri ve Mesleki Tutumları ile Bunlar Arasındaki İlişkiler". Nasıl Bir Eğitim Sistemi Eğitim Sempozyumu, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Calderhead, J. (Ed.). (1988). **Teachers' Professional Learning**. London: The Falmer Press.
- Cameron, D. (1985). "The Position on Testing in Service Teachers". **Educational Measurement**, vol. 4, [26-27].
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). **The Voter Decides**. Evaston: Row Peterson.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1983). **Becoming Critical: Knowing Through Action Research**. Victoria: Deakin University Press.
- Celep, C. "The Correlation of the Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy, Beliefs, and Attitudes About Student Control". **National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal** from the World Wide Web: <http://www.nationalforum.com/23celep.htm>
- Claxton, G. (1989). **Being A Teacher**. London: Cassell Educational Limited.
- Coladarci, T. (1992). "Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching". **Journal of Experimental Education**, vol. 60, [323-337].

- Collins, J. (1982) "Self-efficacy and Ability in Achievement Behaviour". Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). **Teacher as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers College Press.
- Cox, B. (1994). **Practical Pointers for University Teachers**. London: Kagan Page.
- Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği ve Bu Konuya Verilen Önem**. (1982). TCMEB Ankara Öğretim Derneği. Özel Ankara Tevfik Fikret Lisesi Öğretmenleri Yayınları: 1, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", **Education Policy Analysis Archives**, vol. 8, no. 1.
- Deemer, S. A., Minke, K. M. (1999). "An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scale". **Journal of Educational Research**, vol. 93, Issue 1, [3].
- Dembo, M. H., Gibson, S. (1985). "Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement". **Elementary School Journal**, vol. 86, no. 2, [173-184].
- Demirel, Ö. (1989). "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 4, [5-26].
- Denham, C., & Michael, J. (1981). "Teacher Sense of Efficacy: A Definition of the Construct and a Model for Further Research". **Educational Research Quarterly**, vol. 5, [39-61].
- Dettmer, P., Landrum, M., (Eds.). (1998). **Staff Development**. Texas: Prufrock Press.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**. Ankara: DPT Yayını.

- Dillon-Peterson, B. (1991). "Reflection on The Past, Present, and Future of Staff Development". **Journal of Staff Development**, vol. 12, no. 1, [48-51].
- Dutton, R. (1984). **An Introduction to Literary Criticism**. Essex: Longman.
- Eble, K. E. (1985). "Educating Ritas: A Different Kind of Competence". **Educational Horizons**. [45-48].
- Edge, J. (2003). "Teacher Development". **IATEFL SIG's Newsletter**, Spring, [9-12].
- Elliot, J. and Ebbutt, D. (1985). **Facilitating Educational Action Research in Schools**. York: Longman.
- Ellsworth, J. A. & Monahan, A. (1998). "Teaching and Learning: Evaluating the Novice Teacher". **Studies in Educational Evaluation**, vol. 24, no. 1, [71-86].
- Ergüdenler, Z. (1995). **A Proposed Model for an In-service Teacher Development Program for Eastern Mediterranean University English Preparatory School, Northern Cyprus**. Unpublished MA Thesis, Ankara: Bilkent University.
- Fang, Y. (1992). **Language Awareness in In-service Teacher Development**. MA Thesis, The University of Exeter.
- Fetler, M. (1996). "High School Staff Characteristics and Mathematics Test Results". **Education Policy Analysis Archives**, vol. 7, no. 9.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). **What's Worth Fighting for in Your School**. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Ghaith, G., Yaghi, H., (1997). "Relationships Among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation". **Teaching and Teacher Education**, vol. 13, no. 4, [451-458].

- Gibbs, G., Habeshaw, T. (1992). **Preparing to Teach**. Avon, UK: Technical and Educational Services.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation". **Journal of Educational Psychology**, vol. 76, [569-582].
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). "A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools". **Teaching and Teacher Education**, vol. 17, [807-818].
- Goncalves, M. (1992). **Integrating Initial and In-service English Language Teacher Training in Cape Verde**. MA Thesis, The University of Exeter.
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1988). "Work and Family Precursors of Burnout in Teachers: Sex Differences". **Sex Roles**, vol. 18, no. 3/4, [215-229].
- Guskey, T. R. (1981). "Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom". **Journal of Teacher Education**, vol. 32, no. 3, [44-51].
- Hammersley, M. (1992). **What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations**. London: Routledge.
- Hancıoğlu, D. & Tevzaia, M. (2003). "Promoting Teacher Development Through Teachers' Associations and Regional Networking". **News In Brief (The Quarterly Newsletter of INGED)**. Ankara: April, vol. 2.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). **Understanding Teacher Development**. New York: Teacher College Press.
- Hıghet, G. (1999). **Öğrenme Sanatı**. Çev: N. Şentürk, E.E. Şentürk. İstanbul: Umut Matbaacılık.

- Hopkins, D. (1985). **A Teacher's Guide to Classroom Research**. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (Ed.). (1986). **In-service Training and Educational Development: An International Survey**. London: Croom Helm.
- Imants, J. G. M., De Brabander, C. J., (1996). "Teachers' and Principals' Sense of Efficacy in Elementary Schools". **Teaching and Teacher Education**, vol. 12, no.2, [179-195].
- İnal, D. (1993). **2000'li Yıllarda Yabancı Dil Öğretimi ve Türkiye**. Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Öğretim ve Uygulama Merkezi, İstanbul.
- James, P. (2001). **Teachers in Action - Tasks for In-service Language Teacher Education and Development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B. R. (Ed.). (1990). **Changing School Culture Through Staff Development**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Staff Development.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1988). **Student Achievement Through Staff Development**. New York: Longman.
- Kaşıkçı, M. (1996). **İlköğretimde Velilerle İşbirliği Kurmada Öğretmenlerin Kendi Yeterlikleriyle İlgili Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavak, Y. (1986). **Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kerr, M. E. & Kleine, P. (1987). "Scholastic Aptitude and Achievement as Predictors of Performance on Teacher Competency Tests". **Journal of Educational Research**. vol. 80, no. 5.

- Kidd, J. R. (1961). **Continuing Education in Metropolitan Toronto**. Toronto: Board of Education for the City of Toronto.
- Kral, T. (Ed.). (1994). **Teacher Development: Making the Right Moves**. Washington: USIA.
- Lamb, M. (1995). "The Consequences of INSET". **ELT Journal**, vol. 49, no. 1.
- Leithwood, K. (1991). "The Principal's Role in Teacher Development". In Fullan, M. and Hargreaves, A. **Teacher Development and Educational Change**. Philadelphia: Falmer Press.
- Lortie, D. (1975). **School-Teacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C. and Krajcik, J. S. (1998). "New Technologies for Teacher Professional Development". **Teaching and Teacher Education**, vol. 14, no. 1, [33-52].
- McDonough, J. (1994). "A Teacher Looks at Teachers' Diaries". **English Language Teaching Journal**, vol. 48, no.1.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). "Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School". **Journal of Educational Psychology**, vol. 81, no. 2, [247-258].
- Millman, J., Darling-Hammond, L. (Eds.) (1990). **The Handbook of Teacher Education**. USA: Carwin Press Inc.
- Mitchell, D. (1986). **State Policy Strategies for Improving Teacher Quality. Policy Benefits**. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Moskowitz, G. (1978). **Caring and Sharing in the Foreign Language Class**, Newbury House.

- Nias, J. (1989). **Primary Teacher Talking**. London: Routledge.
- OECD. (1998). **Staying Ahead, In-Service Training and Teacher Professional Development**. (Organisation for Economic Cupertino and Development).
- Oğuz, E. (1999). **The Problems of Foreign Language (English) Teaching in Elementary Schools**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Oja, S. N. (1980). "Adult development is implicit in staff development". **Journal of Staff Development**, vol. 1, no. 1, [7-56].
- Öner, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. (3. Basım), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (1997). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I**. Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, no. 11.
- Özen, G. A (1997). **Needs Assessment of In-service Teacher Training Programs for Professional Development at the Freshman Unit of Bilkent University**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Pajares, F. (1997). "Current Directions in Self Efficacy Research". In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.) **Advances in Motivation and Achievement**. vol. 10, Greenwich: JAI Press [1-49].
- Piyade, Z. G. (2000). **A Study on the Problems of Teachers in Teaching English in Public Primary Schools in Ankara**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Power, T. J. (1985). "Perceptions of Competence: How Parents and Teachers View Each Other". **Psychology in the School**. Vol. 22, January.
- Prabhu, N. (1987). **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.

- Prodromou, L. (1991). "The Good Language Teacher". **English Teaching FORUM**, vol. 29, no. 2, April, [2-7].
- Puchta, H., Schratz, M. (1993). **Teaching Teenagers**. Singapore: Longman.
- Richards, J. Nunan, D. (Eds.). (1990). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riseborough, G. (1981). "Teacher Careers and Comprehensive Schooling". **Sociology**, vol. 15, no. 3, [355-381].
- Roberts, J. (1998). **Language Teacher Education**. London: Arnold.
- Rosenshine, B. (1979). "Content, Time and Direct Instruction". In P.L. Peterson & A. J. Walberg (Eds.). **Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications**. Berkeley, CA: McCutchan, [28-56].
- Ross, J. A. (1994). "The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy". **Teaching and Teacher Education**, vol. 10, [381-394].
- Rotter, J. B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement". **Psychological Monographs**, vol. 80, [1-28].
- Schwartz & Gottman. (1976). "Toward a Task Analysis of Assertive Behaviour". **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, vol. 44, [910-920].
- Scrivener, J. (1994). **Learning Teaching**. Oxford: Heinemann.
- Silvermann, D. (Ed.). (1998). **Qualitative Research**. London: Sage Publications.
- Silvermann, D. (1993). **Interpreting Qualitative Data**. London: Sage Publications.

- Southworth, G. W. (1984). "Development of Staff in Primary Schools". **British Journal of In-Service Education**, no. 10.
- Sözer, E. (1988). "Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği". **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Vol. 4, no. 1-2, [103-120].
- Sparks, D. (1984). "Staff Development and School Improvement: An Interview with Ernest Boyer". **The Journal of Staff Development**, no.5.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1984). **Five Models of Staff Development for Teachers**. Oxford: National Staff Development Council.
- Stallings, J., & Kaskowitz, D. (1974). **Follow Through Classroom Observation Evaluation, 1972-73**. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.
- Steiner, R. (1920). **The Renewal of Education**. Michael Hall: Rudolf Steiner Fellowship Publications.
- Stout, T. R. (1996). "Staff Development Policy: Fuzzy Choices in an Imperfect Market". **Educational Policy Analysis Archives**. vol. 4, no. 2.
- Suchánková, H. (2003). "The World on Your Shoulders". **IATEFL Issues**. Issue 170 (December 2002-January 2003), England, [p.5].
- Sümbüloğlu, K. Ve Sümbüloğlu, V. (1990). **Biyoistatistik**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Şan, A. (1998). **Assessing the Effectiveness of the 'New Teachers' Training Course' at Eastern Mediterranean University English Preparatory School in Northern Cyprus**. MA Thesis, Ankara: Bilkent University.

- TCMEB Ankara Öğretim Derneği. (1982). **Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği ve Bu Konuya Verilen Önem**. Ankara: Tefvik Fikret Lisesi Öğretmenleri Yayınları: 1.
- Tevs, M. (1996). **A Survey of In-service Teacher Training Programs of 1-Year Preparatory English Classes at Turkish Universities**. MA Thesis, Ankara: Bilkent University.
- Toppins, A. D. (November, 1990). "Going to a Conference? How to Bring Home More Than Memories". **The Developer**. vol. 1, [4].
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). "Teacher Efficacy and Teacher Competency Ratings". **Psychology in the Schools**, vol. 22, [343-352].
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct". **Teaching and Teacher Education**, vol. 17, [783-805].
- Türkey-Altınkamaş, N. F. **The Fulfilment of Trainees' Expectations in In-service Teacher Training Programs**. MA Thesis, Ankara: Bilkent University.
- Tütüniş, B. (1993). "Spotlight on Turkey". **Modern English Teacher**, vol. 2, no: 2. Britain: Macmillan, [59-65].
- Yıldızhan, N. (1992). **A Study on the Problems of the English Teachers Who Teach at the State Schools in İzmir, Turkey: An Evaluation**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Youngman, M. B. (1984). "Designing Questionnaires". In Bell, J., Bush, T., Fox, A., Goodey, J. and Goulding, S. (Eds.). **Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management**. London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University.
- Wallace, M. J. (1991). **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wallace, M. J. (1998). **Action Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1984). "The Incentive Value of Theory in Teacher Education". **English Language Teaching Journal**, vol. 38, no. 2.
- Wideen, F. M. & Andrews, I. (Eds.). (1987). **Staff Development for School Improvement - A Focus on the Teacher**. London: The Falmer Press.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1967). "The School and Pupil Control Ideology". **Penn State Studies Monographs**, no. 24. University Park: Pennsylvania State University.
- Wilson, A. L. & Hayes, E. R. (Eds.) (2000). **Handbook of Adult and Continuing Education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). "Social Cognitive Theory of Organizational Management". **Academy of Management Review**, vol. 14, [361-384].
- Woolfolk, A. E. (1998). **Educational Psychology** (7th Ed.). USA: The Ohio State University.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). "Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control". **Journal of Educational Psychology**, vol. 82, [81-96]. From The World Wide Web: [http:// www.ucl.ac.uk](http://www.ucl.ac.uk)

EKLER

EK 1

İngilizce Okutmanlarının Bireysel ve Mesleki Özellikleri Anketi

Araştırmacı: Aylin Köyalan.

Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Doktora programına devam etmekteyim. Bu anket Prof. Dr. Reşide Kabadayı danışmanlığında yürütmekte olduğum doktora tezim için geliştirilmiştir. Vermiş olacağınız bilgiler gizli tutulacak ve isminiz hiçbir şekilde yayınlanmayacaktır. Soruları cevapladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

1) Bayan () 2) Bay ()

2. Yaşınız (yazınız):

1) 20-25 () 2) 26-30 () 3) 31-35 () 4) 36-40 ()

5) 41-45 () 6) 46-50 () 7) 51- üzeri ()

3. Öğrenim Düzeyiniz:

1) Lisans () 2) Y. Lisans () 3) Doktora ()

4. Toplam kaç yıldır İngilizce öğretmeni / okutmanı olarak görev yapmaktasınız?:

1) 1-5 () 2) 6-10 () 3) 11-15 () 4) 16-20 ()

5) 21-25 () 6) 26-üzeri ()

5. Halen hangi üniversitede çalışmaktasınız?:

1) ODTÜ () 2) Ege () 3) D. Eylül ()

6. Halen ders verdiğiniz üniversitedeki statünüzü işaretleyiniz:

1) Saat başı ücretli () 2) Okutman / Öğretim görevlisi ()

3) Yrd.Doç () 4) Doç. () 5) Prof. Dr. ()

7. Halen çalıştığınız üniversitede kaç yıldır İngilizce okutmanlığı yapmaktasınız?:

1) 1-5 () 2) 6-10 () 3) 11-15 () 4) 16-20 () 5) 21-üzeri ()

8. İngilizce öğretimi ile ilgili yayınlarınız var mı?

1) Evet () 2) Hayır ()

9. Yayınınız varsa, sayısı?:

1) 1-3 () 2) 4-6 () 3) 7-9 () 4) 10-üzeri ()

10. Herhangi bir mesleki dergiye abone misiniz?

1) Evet () 2) Hayır ()

11. Abone iseniz, sayısı:

- 1) 1-3 () 2) 4-6 () 3) 7-9 () 4) 10-üzeri ()

12. Herhangi bir mesleki derneğe üye misiniz?

- 1) Evet () 2) Hayır ()

13. Üye iseniz, adları:

- 1) INGED () 2) IATEFL () 3) TESOL () 4) British Council ()

5) Diğer (Belirtiniz): _____

14. Mesleğinizle ilgili kendinizi geliştirme etkinliklerinden aşağıda belirtilenlerden herhangi birisine katıldığınız iseniz, uygun olanı işaretleyiniz:

- 1) RSA () 2) COTE () 3) Teacher Training ()
4) Management in ELT () 5) CERTELT () 6) CTEFLA () 7) Testing ()
8) Diğer (belirtiniz): _____

15. Meslekle ilgili konferanslara katıldınız mı?

- 1) Evet () 2) Hayır ()

16. Katıldığınız iseniz, sayısı:

- 1) 1-3 () 2) 4-6 () 3) 7-9 ()
4) 10-12 () 5) 13-15 () 6) 16 ve üstü ()

17. Meslekle ilgili seminerlere katıldınız mı?

- 1) Evet () 2) Hayır ()

18. Katıldığınız iseniz, sayısı:

- 1) 1-3 () 2) 4-6 () 3) 7-9 ()
4) 10-12 () 5) 13-15 () 6) 16 ve üstü ()

19. Meslekle ilgili çalıştaylara (workshop) katıldınız mı?

- 1) Evet () 2) Hayır ()

20. Katıldığınız iseniz, sayısı:

- 1) 1-3 () 2) 4-6 () 3) 7-9 ()
4) 10-12 () 5) 13-15 () 6) 16 ve üstü ()

* LÜTFEN CEVAPLANMAYAN SORU BIRAKMAYINIZ. TEŞEKKÜR EDERİM.

EK II

İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Ölçeği

Aşağıda İngilizce öğretiminde karşılaşılabilecek olası sorunlar ve durumlar yer almaktadır. Lütfen bunlarla ilgili görüşlerinizi tümcelerin sağ tarafında bulunan uygun yanıt yuvarlak içine alarak belirtiniz.

| | HİÇ | NADİREN | BAZEN | GENELİKLE | DAİMA |
|--|-----|---------|-------|-----------|-------|
| 1. Sınıf içinde öğretmenin farklı rollerini gerektiğinde uyguluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Zaman zaman öğrencilere karşı otoritemi yitirdiğimi hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Öğrenciler sorunlarını bana anlatmada yeteri kadar rahat değiller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Öğrenciler bazen derste yapılanları sıkıcı buluyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Yapılması gerekeni erken bitiren öğrenciler / gruplar diğerlerini beklerken sıkılıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Derslerin başında öğrencilerin dikkatlerini derse nasıl çekebileceğimi bilmiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Derslerde öğrencilerin hareket etmelerine olanak veren etkinlikler yapıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Bazı derslerde kontrolün elimden gittiğini düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Öğrenciler bazı sınıf-içi aktivitelere katılmak istemiyorlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Önceden öğretmiş olduğum konuların hatırlanmasını sağlayacak tekrarlar yapıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Bazı öğrenciler sınıfta İngilizce kullanmaları konusunda ikna etmekte zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Öğrencilerin sınıf dışında da İngilizce ile ilgilenmelerini sağlayabiliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Öğrencilerin ikili / grup çalışmaları sırasında sadece İngilizce kullanmalarını sağlayabiliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Bazen herhangi bir etkinliğin nasıl yapılacağını öğrencilere İngilizce açıklamakta zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Öğrencilerin birbirleriyle konuşurken İngilizce kullanmalarını sağlayarak daha fazla pratik yapmalarına yardımcı oluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 16.Öğrencilerin sınıf-içi aktivitelere eşit oranda katılımını sağlayabiliyorum. 1 2 3 4 5
- 17.Bazı öğrencilere yazma becerisinin önemini açıklamakta zorlanıyorum. 1 2 3 4 5
- 18.Öğrencilerin okuma parçalarına ilgilerini çekmenin yollarını biliyorum. 1 2 3 4 5
- 19.Sınıfta okuma parçaları işlenirken İngilizce-Türkçe sözlük kullanma konusunda ısrarlı öğrencilerim var. 1 2 3 4 5
- 20.Kompozisyon yazmanın gerçek hayatta gerekli olduğunu öğrencilere kavratmam zaman zaman güç oluyor. 1 2 3 4 5
- 21.Okuma parçalarına geçmeden önceki aktivitelerim sayesinde öğrencilerin parçaları okumalarını sağlayabiliyorum. 1 2 3 4 5
- 22.Öğrenciler benimle konuşurken onları dikkatle dinliyorum. 1 2 3 4 5
- 23.Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlayacak bazı teknikler biliyorum. 1 2 3 4 5
- 24.Öğrenciler önceden öğretilen bazı gramer kurallarını konuşma ve yazmada kullanmakta zorluk çekiyorlar. 1 2 3 4 5

EK III**Teacher Efficacy (Öğretmen Yeterliği)**

A number of statements about organizations, people, and teaching are represented below. The purpose is to gather information regarding the actual attitudes of educators concerning these statements. There are no correct or incorrect answers. We are interested only in your frank opinions. Your responses will remain confidential.

INSTRUCTIONS: Please indicate your personal opinion about each statement by circling the appropriate response at the right of each statement.

**KEY: 1= Strongly Agree 2= Moderately Agree 3= Agree slightly more than disagree
4=Disagree slightly more than agree 5= Moderately Disagree 6= Strongly Disagree**

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. When a student does better than usually, many times it is because I exert a little extra effort. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. The amount a student can learn is primarily related to family background. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. I have enough training to deal with almost any learning problem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it his / her level. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. When a student gets a better grade than he/she usually gets, it is usually because I found better ways of teaching that student. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. When I really try, I can get through to most difficult students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. A teacher is very limited in what he/she can achieve because a student's home environment has a large influence on his/her achievement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

10. Teachers are not a very powerful influence on student achievement when all factors are concerned. 1 2 3 4 5 6
11. When the grades of my students improve, it is usually because I found more effective approaches. 1 2 3 4 5 6
12. If a student masters a new concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept. 1 2 3 4 5 6
13. If parents would do more for their children, I could do more. 1 2 3 4 5 6
14. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson. 1 2 3 4 5 6
15. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching. 1 2 3 4 5 6
16. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him/her quickly. 1 2 3 4 5 6
17. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students. 1 2 3 4 5 6
18. If one of my students couldn't do a class assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty. 1 2 3 4 5 6
19. If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students. 1 2 3 4 5 6
20. When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his/ her home environment. 1 2 3 4 5 6
21. Some students need to be placed in slower groups so they are not subjected to unrealistic expectations. 1 2 3 4 5 6
22. My teacher training program and/or experience has given me the necessary skills to be an effective teacher. 1 2 3 4 5 6

EK IV

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Madde-toplam İstatistikleri (Item-total Statistics)

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|------------|-----------|---|------------|-------|-------|
| Silinirse | Silinirse | toplam | Silinirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Ölçeğin | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Korelasyon | | |
| | | | Alfa | | |
| 1. | 57,7982 | 119,6256 | ,2469 | ,2312 | ,7798 |
| 2. | 56,6239 | 119,6628 | ,1302 | ,4184 | ,7896 |
| 3. | 56,9450 | 111,7377 | ,3966 | ,5051 | ,7712 |
| 4. | 57,6881 | 114,0870 | ,2892 | ,4700 | ,7793 |
| 5. | 57,7890 | 113,7791 | ,4350 | ,5456 | ,7695 |
| 6. | 58,2752 | 117,8310 | ,3927 | ,4998 | ,7737 |
| 7. | 57,6514 | 113,8403 | ,5234 | ,5213 | ,7663 |
| 8. | 58,0826 | 115,7431 | ,3618 | ,5086 | ,7738 |
| 9. | 56,9174 | 114,2246 | ,3669 | ,5876 | ,7732 |
| 10. | 56,2569 | 117,0445 | ,2054 | ,3412 | ,7850 |
| 11. | 57,7706 | 118,2895 | ,3637 | ,5543 | ,7749 |
| 12. | 57,9450 | 119,2192 | ,3275 | ,4497 | ,7766 |
| 13. | 57,4954 | 110,0486 | ,4683 | ,4272 | ,7661 |
| 14. | 58,0734 | 115,6427 | ,4689 | ,5591 | ,7697 |
| 15. | 57,8899 | 117,7470 | ,2925 | ,4059 | ,7776 |
| 16. | 57,6330 | 117,2345 | ,2812 | ,4403 | ,7783 |
| 17. | 57,2936 | 118,4315 | ,1500 | ,3805 | ,7896 |
| 18. | 57,9725 | 117,1381 | ,3999 | ,4505 | ,7730 |
| 19. | 58,0459 | 117,6182 | ,3830 | ,6459 | ,7739 |
| 20. | 57,0092 | 110,2684 | ,4924 | ,6468 | ,7648 |
| 21. | 57,6239 | 116,0331 | ,2827 | ,2765 | ,7786 |
| 22. | 57,7706 | 112,2895 | ,3778 | ,4857 | ,7725 |
| Alfa = | ,7834 | Standart madde alfa (Standardized item alpha) = | ,8054 | | |

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapmaları

| | Ortalama | Standart Sapma | | | | |
|----------------|----------|----------------|-----------|--------------|---------|---------|
| 1. | 2,5138 | ,9681 | | | | |
| 2. | 3,6881 | 1,4318 | | | | |
| 3. | 3,3670 | 1,4315 | | | | |
| 4. | 2,6239 | 1,5202 | | | | |
| 5. | 2,5229 | 1,1515 | | | | |
| 6. | 2,0367 | ,8490 | | | | |
| 7. | 2,6606 | ,9834 | | | | |
| 8. | 2,2294 | 1,1274 | | | | |
| 9. | 3,3945 | 1,2694 | | | | |
| 10. | 4,0550 | 1,4772 | | | | |
| 11. | 2,5413 | ,8556 | | | | |
| 12. | 2,3670 | ,8240 | | | | |
| 13. | 2,8165 | 1,4021 | | | | |
| 14. | 2,2385 | ,9219 | | | | |
| 15. | 2,4220 | 1,0826 | | | | |
| 16. | 2,6789 | 1,1776 | | | | |
| 17. | 3,0183 | 1,5335 | | | | |
| 18. | 2,3394 | ,9049 | | | | |
| 19. | 2,2661 | ,8886 | | | | |
| 20. | 3,3028 | 1,3299 | | | | |
| 21. | 2,6881 | 1,3172 | | | | |
| 22. | 2,5413 | 1,4307 | N = 109 | | | |
| Ölçeğin | Ortalama | Varyans | Std Sapma | Madde Sayısı | | |
| İstatistikleri | 60,3119 | 125,7907 | 11,2156 | 22 | | |
| Madde | Ortalama | En küçük | En büyük | Fark | Küç/Büy | Varyans |
| Ortalamaları | 2,7415 | 2,0367 | 4,0550 | 2,0183 | 1,9910 | ,2707 |
| Maddelerarası | Ortalama | En küçük | En büyük | Fark | Küç/Büy | Varyans |
| Covariance | ,2036 | -,4478 | 1,0832 | 1,5309 | -2,4191 | ,0775 |
| Maddelerarası | Ortalama | En küçük | En büyük | Fark | Küç/Büy | Varyans |
| Korelasyon | ,1583 | -,2480 | ,6416 | ,8896 | -2,5876 | ,0378 |

EK V

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Toplam Varyansı (Total Variance Explained)

| Madde | Özdeğerler | | | Kareler Toplamı | | | | |
|-------|------------|--------|---------|-----------------|--------|--------|--------|-------------|
| | Toplam | Varys | Yüzde | Kümülatif % | Toplam | Varys | Yüzde | Kümülatif % |
| 1 | 8,286 | 37,666 | 37,666 | 37,666 | 8,286 | 37,666 | 37,666 | 37,666 |
| 2 | 3,471 | 15,777 | 53,443 | 53,443 | 3,471 | 15,777 | 53,443 | 53,443 |
| 3 | 1,148 | 5,219 | 58,662 | 58,662 | | | | |
| 4 | 1,022 | 4,646 | 63,308 | 63,308 | | | | |
| 5 | ,914 | 4,155 | 67,463 | 67,463 | | | | |
| 6 | ,889 | 4,042 | 71,505 | 71,505 | | | | |
| 7 | ,772 | 3,510 | 75,016 | 75,016 | | | | |
| 8 | ,702 | 3,189 | 78,205 | 78,205 | | | | |
| 9 | ,636 | 2,889 | 81,093 | 81,093 | | | | |
| 10 | ,572 | 2,599 | 83,693 | 83,693 | | | | |
| 11 | ,465 | 2,112 | 85,804 | 85,804 | | | | |
| 12 | ,428 | 1,945 | 87,749 | 87,749 | | | | |
| 13 | ,396 | 1,801 | 89,550 | 89,550 | | | | |
| 14 | ,353 | 1,605 | 91,155 | 91,155 | | | | |
| 15 | ,337 | 1,533 | 92,688 | 92,688 | | | | |
| 16 | ,312 | 1,418 | 94,106 | 94,106 | | | | |
| 17 | ,304 | 1,381 | 95,487 | 95,487 | | | | |
| 18 | ,288 | 1,309 | 96,796 | 96,796 | | | | |
| 19 | ,233 | 1,057 | 97,853 | 97,853 | | | | |
| 20 | ,188 | ,854 | 98,707 | 98,707 | | | | |
| 21 | ,165 | ,752 | 99,459 | 99,459 | | | | |
| 22 | ,119 | ,541 | 100,000 | 100,000 | | | | |

EK VI

Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri (Item-total Statistics)

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|------------|------------|-----------------------|------------|-------|-------|
| Siliniirse | Siliniirse | toplam | Siliniirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Alfa | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Korelasyon | | |
| 2 | 23,7232 | 42,5419 | ,3631 | ,1799 | ,7872 |
| 3 | 24,1563 | 38,0876 | ,5805 | ,4027 | ,7519 |
| 4 | 24,7768 | 39,1159 | ,5420 | ,3755 | ,7588 |
| 9 | 24,1027 | 38,9535 | ,6664 | ,5089 | ,7415 |
| 10 | 23,4732 | 42,4477 | ,4014 | ,2493 | ,7807 |
| 13 | 24,4598 | 41,1195 | ,4394 | ,2247 | ,7756 |
| 17 | 24,7634 | 42,9527 | ,3116 | ,1351 | ,7966 |
| 20 | 24,1384 | 38,0570 | ,7177 | ,5366 | ,7329 |
| Alfa = | ,7897 | Standard madde alfa = | ,7941 | | |

Kişisel Öğretme Yeterliği Boyutunun Madde-toplam İstatistikleri

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|------------|------------|-------------|------------|-------|-------|
| Siliniirse | Siliniirse | toplam | Siliniirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Alfa | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Korelasyon | | |
| 1 | 48,3438 | 195,2311 | ,6215 | ,4813 | ,9329 |
| 5 | 48,1518 | 191,6181 | ,6773 | ,5744 | ,9313 |
| 6 | 47,9821 | 181,2553 | ,8458 | ,7609 | ,9258 |
| 7 | 48,2545 | 197,3834 | ,6737 | ,5543 | ,9317 |
| 8 | 48,0804 | 180,4509 | ,8259 | ,7869 | ,9265 |
| 11 | 48,2723 | 194,7551 | ,7489 | ,7075 | ,9299 |
| 12 | 48,1741 | 191,1041 | ,7642 | ,7156 | ,9290 |
| 14 | 48,1607 | 186,9965 | ,8116 | ,7058 | ,9273 |
| 15 | 48,2991 | 192,4707 | ,7016 | ,5870 | ,9306 |
| 16 | 48,1964 | 189,1541 | ,7479 | ,6108 | ,9292 |

| | | | | | |
|--------------|---------|-----------------------------|--------|-------|-------|
| 18 | 48,0938 | 188,7759 | ,7566 | ,6670 | ,9289 |
| 19 | 48,0938 | 186,4351 | ,7867 | ,7240 | ,9279 |
| 21 | 49,2321 | 219,2822 | -,0115 | ,0566 | ,9497 |
| 22 | 48,0848 | 182,7506 | ,7533 | ,6450 | ,9291 |
| Alfa = ,9356 | | Standard madde alfa = ,9355 | | | |



EK VII

Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Madde-toplam İstatistikleri (Item-total Statistics)

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|------------|------------|-----------------------|------------|-------|-------|
| Siliniirse | Siliniirse | toplam | Siliniirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Alfa | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Korelasyon | | |
| 1 | 76,0000 | 274,9327 | ,5440 | ,4988 | ,8860 |
| 5 | 75,8080 | 270,7746 | ,6005 | ,5978 | ,8843 |
| 6 | 75,6384 | 258,9942 | ,7629 | ,7876 | ,8790 |
| 7 | 75,9107 | 278,9158 | ,5432 | ,5789 | ,8864 |
| 8 | 75,7366 | 257,2980 | ,7613 | ,7913 | ,8788 |
| 11 | 75,9286 | 274,6227 | ,6499 | ,7220 | ,8840 |
| 12 | 75,8304 | 269,8276 | ,6868 | ,7393 | ,8824 |
| 14 | 75,8170 | 265,3789 | ,7293 | ,7124 | ,8808 |
| 15 | 75,9554 | 270,8590 | ,6413 | ,6116 | ,8834 |
| 16 | 75,8527 | 268,6643 | ,6510 | ,6276 | ,8829 |
| 18 | 75,7500 | 268,7623 | ,6475 | ,6850 | ,8830 |
| 19 | 75,7500 | 263,2018 | ,7416 | ,7341 | ,8801 |
| 21 | 76,8884 | 294,9606 | ,0940 | ,1911 | ,8973 |
| 22 | 75,7411 | 259,7353 | ,6974 | ,6691 | ,8808 |
| 2 | 75,6786 | 289,2325 | ,2102 | ,2500 | ,8946 |
| 3 | 76,1116 | 279,8843 | ,3779 | ,4448 | ,8905 |
| 4 | 76,7321 | 286,5468 | ,2539 | ,4344 | ,8937 |
| 9 | 76,0580 | 283,0325 | ,3871 | ,5478 | ,8899 |
| 10 | 75,4286 | 292,0307 | ,1644 | ,3637 | ,8953 |
| 13 | 76,4152 | 292,2798 | ,1432 | ,2959 | ,8964 |
| 17 | 76,7188 | 288,2300 | ,2158 | ,2082 | ,8948 |
| 20 | 76,0938 | 283,4755 | ,3701 | ,5612 | ,8903 |
| Alfa = | ,8919 | Standard madde alfa = | ,8906 | | |

EK VIII

İngilizce Öğretiminin Sınıf İçi Sorunları Ölçeğinin Toplam Varyansı

| | Özdeğerler | | | Kareler Toplamı | | |
|----|---------------|------------------|--------------------|-----------------|------------------|--------------------|
| | <u>Toplam</u> | <u>Varvans %</u> | <u>Kümülatif %</u> | <u>Toplam</u> | <u>Varyans %</u> | <u>Kümülatif %</u> |
| 1 | 6,159 | 25,662 | 25,662 | 6,159 | 25,662 | 25,662 |
| 2 | 2,142 | 8,924 | 34,586 | 2,142 | 8,924 | 34,586 |
| 3 | 1,588 | 6,618 | 41,204 | | | |
| 4 | 1,368 | 5,702 | 46,906 | | | |
| 5 | 1,290 | 5,376 | 52,282 | | | |
| 6 | 1,249 | 5,202 | 57,484 | | | |
| 7 | 1,155 | 4,812 | 62,296 | | | |
| 8 | 1,072 | 4,465 | 66,761 | | | |
| 9 | ,890 | 3,707 | 70,468 | | | |
| 10 | ,845 | 3,523 | 73,991 | | | |
| 11 | ,771 | 3,214 | 77,204 | | | |
| 12 | ,699 | 2,914 | 80,118 | | | |
| 13 | ,600 | 2,501 | 82,619 | | | |
| 14 | ,548 | 2,285 | 84,905 | | | |
| 15 | ,505 | 2,103 | 87,007 | | | |
| 16 | ,493 | 2,055 | 89,062 | | | |
| 17 | ,437 | 1,819 | 90,881 | | | |
| 18 | ,401 | 1,671 | 92,552 | | | |
| 19 | ,398 | 1,658 | 94,210 | | | |
| 20 | ,356 | 1,483 | 95,693 | | | |
| 21 | ,302 | 1,259 | 96,952 | | | |
| 22 | ,288 | 1,198 | 98,150 | | | |
| 23 | ,229 | ,956 | 99,105 | | | |
| 24 | ,215 | ,895 | 100,00 | | | |

| | Madde Yüku |
|---|------------|
| 1. Sınıf içinde öğretmen farklı rollerini gerektiğinde uyguluyorum | ,586 |
| 2. Zaman zaman öğrencilere karşı otoritemi yitirdiğimi hissediyorum | ,761 |
| 3. Öğrenciler sorunlarını bana anlatmada yeteri kadar rahat değiller | ,436 |
| 4. Öğrenciler bazen derste yapılanları sıkıcı buluyor | ,668 |
| 5. Yapılması gerekeni erken bitiren öğrenciler / gruplar diğerlerini beklerken sıkılıyor | ,705 |
| 6. Her dersin başında öğrencilerin dikkatlerini derse nasıl çekebileceğimi biliyorum | ,545 |
| 7. Hemen her derste öğrencilerin hareket etmelerine olanak veren etkinlikler yapıyorum | ,609 |
| 8. Bazı derslerde kontrolün elimden gittiğini düşünüyorum | ,808 |
| 9. Öğrenciler bazı sınıf-içi aktivitelere katılmak istemiyorlar | ,602 |
| 10. Bazen sınıf-içi aktivite planladığımdan daha uzun sürebiliyor | ,561 |
| 11. Öğrencilerin önceden öğretmiş olduğum konuları hatırlamalarına yardımcı olacak yollar biliyorum | ,570 |
| 12. Bazı öğrenciler sınıfta İngilizce kullanmaları konusunda ikna etmekte zorlanıyorum | ,678 |
| 13. Öğrencilerin sınıf dışında da İngilizce ile ilgilenmelerini sağlayabiliyorum | ,639 |
| 14. Öğrencilerin ikili / grup çalışmaları sırasında sadece İngilizce kullanmalarını sağlayabiliyorum | ,672 |
| 15. Öğrencilerin birbirleriyle konuşurken İngilizce kullanmalarını sağlayarak daha fazla pratik yapmalarına yardımcı oluyorum | ,745 |
| 16. Öğrencilerin sınıf-içi aktivitelere eşit oranda katılımını sağlayabiliyorum | ,664 |
| 17. Bazı öğrencilere yazma becerisinin önemini açıklamakta zorlanıyorum | ,798 |
| 18. Öğrencilerin okuma parçalarına ilgilerini çekmenin yollarını biliyorum | ,592 |
| 19. Sınıfta okuma parçaları işlenirken İngilizce-Türkçe sözlük kullanma konusunda ısrarlı öğrencilerim var | ,753 |
| 20. Kompozisyon yazmanın gerçek hayatta gerekli olduğunu öğrencilere kavratmam zaman zaman güç oluyor | ,708 |
| 21. Okuma parçalarına geçmeden önceki aktivitelerim sayesinde öğrencilerin parçaları okumalarını sağlayabiliyorum | ,700 |
| 22. Öğrenciler benimle konuşurken onları dikkatle dinliyorum | ,793 |
| 23. Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlayacak bazı teknikler biliyorum | ,589 |
| 24. Öğrenciler önceden öğretilmiş olan bazı dilbilgisi kurallarını konuşma ve yazmada kullanmakta zorluk çekiyorlar. | ,654 |

EK IX

İngilizce Öğretiminin Sınıf İçi Sorunları Ölçeğinin Madde-toplam İstatistikleri

| Madde | Madde | Madde- | Madde | | |
|------------|-----------|-------------|-----------|-------|-------|
| Silinirse | Silinirse | toplam | Silinirse | | |
| Ölçeğin | Ölçeğin | Çoklu | Silinirse | | |
| Ortalaması | Varyansı | Korelasyonu | Alfa | | |
| 1 | 82,0931 | 70,3607 | ,1239 | ,1404 | ,8275 |
| 2 | 82,7108 | 72,3347 | ,4759 | ,5256 | ,7773 |
| 3 | 82,5784 | 73,6342 | ,3294 | ,2289 | ,7840 |
| 4 | 83,3333 | 73,9967 | ,5107 | ,4097 | ,7792 |
| 5 | 83,3824 | 73,0748 | ,3737 | ,2854 | ,7817 |
| 6 | 82,4461 | 73,9922 | ,4271 | ,2802 | ,7808 |
| 7 | 82,9559 | 72,8010 | ,4092 | ,2818 | ,7801 |
| 8 | 82,4314 | 71,8918 | ,5621 | ,5577 | ,7743 |
| 9 | 82,9804 | 73,5858 | ,4619 | ,3417 | ,7794 |
| 10 | 82,4755 | 74,3097 | ,3603 | ,2332 | ,7830 |
| 11 | 83,6765 | 81,3628 | ,1766 | ,5625 | ,8104 |
| 12 | 83,5294 | 71,1863 | ,4910 | ,3929 | ,7754 |
| 13 | 83,2108 | 73,5563 | ,3194 | ,4353 | ,7845 |
| 14 | 82,5392 | 73,2842 | ,3603 | ,2367 | ,7824 |
| 15 | 82,9510 | 74,3030 | ,2761 | ,6631 | ,7867 |
| 16 | 82,5392 | 74,4664 | ,3757 | ,3241 | ,7827 |
| 17 | 82,7990 | 72,0234 | ,4239 | ,4968 | ,7789 |
| 18 | 82,4657 | 72,5456 | ,5091 | ,7792 | ,7767 |
| 19 | 83,4314 | 72,2465 | ,3166 | ,2033 | ,7852 |
| 20 | 83,1324 | 70,2336 | ,5196 | ,5519 | ,7732 |
| 21 | 82,4657 | 72,8412 | ,5010 | ,7818 | ,7773 |
| 22 | 81,6225 | 77,9997 | ,1417 | ,2257 | ,7911 |
| 23 | 82,7157 | 72,2242 | ,4418 | ,2899 | ,7783 |
| 24 | 83,7941 | 74,6963 | ,3158 | ,2756 | ,7848 |

Alfa = ,7912 Standart madde alfa = ,8330