

**T.C.**  
**BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN**  
**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÖZEL ALAN**  
**YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ**  
**BELİRLENMESİ**

**Sema Odabaş Kararmaz**

**Zonguldak 2013**

**T.C.**  
**BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN**  
**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÖZEL ALAN**  
**YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ**  
**BELİRLENMESİ**

**Hazırlayan**  
**Sema Odabaş Kararmaz**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Ali Arslan**

**Zonguldak 2013**

**T.C.**  
**BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAYI**

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 1999010204001 numaralı Sema Odabaş Kararmaz'ın hazırladığı “**İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi**” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 04/10/2013 Cuma günü saat 11:00’de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan \_\_\_\_\_

  
Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye \_\_\_\_\_

  
Yrd. Doç. Dr. Sezai KALAFAT

Üye \_\_\_\_\_

  
Yrd. Doç. Dr. Gürkay BİRİNCİ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2013

  
Doç. Dr. Hakan SARIBAŞ  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi
Tez Yazarı	: Sema Odabaş Kararmaz
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2013
Sayfa Adedi	: 106

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik algılarını belirlemek ve bu algıların çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmektir.

Araştırmada genel tarama modelinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla geliştirilen İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri değerlendirme ölçeği, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri belirlemeye yönelik beş madde, ikinci bölümünde ise İngilizce öğretmeni özel alan yeterliklerine yönelik yirmi altı madde bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini Zonguldak merkez ve ilçelerinde devlet ve özel okullarda kadrolu olarak görev yapan 437 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Toplam 235 öğretmene ulaşılmış ancak anketi geçerli sayılan 195 öğretmenin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında hizmet-içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme (DBG) ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma (OATİY) yeterlik alanında bayan öğretmenler lehine; mezun olunan okul türü değişkenine göre Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (DGİD) yeterlik alanında

eğitim fakóltesinden mezun olanlar lehine ve görev yapılan okul türü değişkenine göre DBG yeterlik alanında özel okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar dikkate alınarak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, İngilizce öğretmenliği, yeterlikler, özel alan yeterlikleri

## ABSTRACT

Institution	:	BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Educational Programs and Teaching
Title	:	Determining The Perceptions of Elementary School English Teachers on Subject Area Competencies
Author	:	Sema Odabaş Kararmaz
Adviser	:	Asst. Prof. Dr. Ali Arslan
Type of Thesis, Year	:	MSc. Thesis, 2013
Total Number of Pages	:	106

The aim of this study is to determine the perceptions of elementary school English teachers on subject area competencies and to identify whether their perceptions of competencies differ or not in terms of some variables.

In this study relational scanning model was used. The subject area competencies of English teachers determined by Ministry of Education (MEB) were taken into account while preparing the scale of English teachers' subject area competencies for data collection. The first part of the scale involves five questions about personal information and the second part has twenty-six questions about English teachers' subject area competencies. The universe of the study includes 437 permanent English teachers working at state and private schools in the city center and the towns of Zonguldak. Totally 235 teachers could be accessed and among them only 195's questionnaires were evaluated. Frequency, percentage, arithmetical mean, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data obtained from the study.

According to the findings of the study, the perceptions of English teachers on subject area competencies were found quite high. According to seniority and taking an in-service course, no significant difference was found in any of the areas of competencies. According to gender, in Development of language skills (DBG) and Cooperation with the school, family and society (OATİY) competency areas, in favor of female teachers; according to university graduation ,in Monitoring and Evaluation of Language Development (DGİD) competency area, in favor of the graduates of educational faculty and according to the school they

are working, in Development of language skills (DBG ) competency area, in favor of private school teachers significant differences were found. Based on the results of the study some recommendations were made.

**Keywords:** English teacher education, English teacher, competencies, subject area competencies,

## ÖNSÖZ

Eğitim toplumları geliştiren bir olgu olduğundan kaliteli eğitim sağlamak çok önemlidir. Bunu başarmak öncelikle nitelikli öğretmenlerle olur. Niteliği yüksek öğretmenlere sahip olmak içinse gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi süreçte öğretmenlerde MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerine yönelik farkındalığın oluşturulması ve bu yeterliklerin kazandırılması gerekir.

İngilizce dersinde hedef dilde okuyup yazma, dinlediğini anlama, sözel iletişim kurma, doğru ve akıcı bir telaffuza sahip olma gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenir. İngilizce öğretmenlerinin bu tür becerileri öğrencilere kazandırabilmesi için yeterliklerinin tam olması önem arz etmektedir. Öğretmenler yeterliklerinin farkında olur ve noksan yönlerini kapatma yoluna giderlerse İngilizce öğretiminin kalitesi de artacaktır. Bu araştırmanın İngilizce öğretmenliği özel alan yeterliklerine yönelik bir farkındalık oluşturarak öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterliklerini sorgulamalarını; öğretmen yetiştiren kurumlar içinse öğretmen eğitiminde bu yönde çalışmalara ağırlık vermelerini sağlayacağı umut edilmektedir. Ayrıca ülkemizde özel alan yeterlikleriyle ilgili yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaya yeni bir kaynak oluşturacaktır.

Son olarak araştırmamın her aşamasında ilgi ve desteğini gördüğüm, yapıcı, ılımlı ve sakin tutumuyla en zor zamanlarımda bana kolaylık sağlayan, bana rehberlik eden, değerli zamanını ve fikirlerini benimle paylaşan çok kıymetli tez danışmanım ve saygı değer hocam Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN'a sonsuz ve içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bana sabır gösterip sürekli yanımda olan, maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, yoğun çalıştığım dönemlerde biricik oğlumuz Taylan'la ilgilenen çok sevdiğim eşim Kubilay KARARMAZ'a sevgi ve saygılarımı sunuyorum. Bu zorlu süreçte hastalığına rağmen oğlumla ilgilenen, bize yemekler yapan bazen benden de çok yorulan canım anneme çok minnettarım.



# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ .....	1
<b>1. PROBLEM DURUMU.....</b>	<b>3</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>6</b>
2.1. Öğretmenlik Mesleği .....	6
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi .....	9
2.1.2. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirilmesi.....	17
2.2. Yeterlik .....	23
2.2.1. Öğretmen yeterlikleri .....	25
2.2.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	32
2.2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri.....	35
2.2.1.2.1. İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	38
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>41</b>
3.1. Ulusal Araştırmalar.....	41
3.2. Uluslararası Araştırmalar .....	52

<b>4. YÖNTEM</b> .....	59
4.1. Araştırmanın Modeli.....	59
4.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	59
4.3. Veri Toplama Aracı .....	62
4.3.1. İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği .....	62
4.4. Verilerin Analizi.....	64
<b>5. BULGULAR VE YORUM</b> .....	65
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	65
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	79
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	81
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	83
<b>SONUÇ</b> .....	86
<b>KAYNAKÇA</b> .....	93
<b>EKLER</b> .....	103
EK-1 İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği .....	103
EK-2 Araştırma İzni .....	105

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı .....	59
Tablo 4.2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı .....	60
Tablo 4.3. Öğretmenlerin kıdem yılına göre dağılımı .....	60
Tablo 4.4. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı .....	61
Tablo 4.5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımı .....	61
Tablo 4.6. Güvenirlilik analiz sonuçları .....	63
Tablo 5.1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları.....	65
Tablo 5.2. Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları .....	67
Tablo 5.3. Dil Gelişimini İzleme Ve Değerlendirme Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları.....	70
Tablo 5.4. Okul Aile Ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları.....	72
Tablo 5.5. İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları.....	74
Tablo 5.6. Cinsiyete Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	76
Tablo 5.7. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	78
Tablo 5.8. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	80
Tablo 5.9. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 5.10. Hizmet-içi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	84

## KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖ	: Avrupa Dil Ödülü
ASD	: Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri
DBG	: Dil Becerilerini Geliştirme
DGİD	: Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
İÖSPD	: İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli eğitimi Geliştirme Projesi
MGS	: Mesleki Gelişimini Sağlama
OATİY	: Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma
İÖ	: İlköğretim
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
ÖAY	: Özel Alan Yeterlikleri
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
TED	: Türk Eğitim Derneği
TEDP	: Temel Eğitime Destek Projesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

## GİRİŞ

Ülkelerin ekonomik, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanda ilerleyebilmesinde eğitim öğretimin çok önemli bir rolü vardır. Eğitim öğretimin en temel taşı ve uygulayıcısı öğretmenlerdir. Anne babalar okul çağına gelmiş evlatlarını öğretmenlere emanet ederler. Evlatları için büyük hayaller kurarlar, onları iyi yerlerde görmek isterler. Bu bakımdan evlatlarını yetiştirecek öğretmenlerden de hep en iyisi olmalarını beklerler. Sağlam (1983) öğretmenliğin üstün mesleki ve kişisel özellikler talep ettiğini belirtirken, bu mesleğin anlayış, hoşgörü, sabır, heyecan, derin duygu ve gönüllülük istediğini ifade eder. Karaca 'ya (2008) göre öğretmenin sahip olması gereken mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisidir. Kişisel özellikler ise mesleğe yatkınlık ve örnek olma niteliklerini içerir. Bilir'e (2011) göre kişilik özellikleri mesleğe giriş sürecinde seçme ölçütü olarak değerlendirilirken, mesleki özellikler hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılır ve hizmet-içi eğitimle de sürekliliği sağlanır.

Tarihten günümüze öğretmen yetiştirmede nitelik ve nicelik sorunlarını gidermek için bir takım çalışmalar yapıla gelmiştir.

Dünyadaki bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler ve ilerlemeler eğitim alanında yeniden yapılanmaları zorunlu kılmıştır (Beltekin, 2010). Bilgi çağı ile ortaya çıkan bilgi toplumunun yapısına uygun, bilgiyi arayan, üreten ve kullanabilen nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim kurumları da programlarını düzenlemek ya da değiştirmek durumunda kalmışlardır (Karaca, 2008). Değişen programlara paralel olarak toplumun beklentilerini karşılayacak eğitimi verecek olan öğretmenlerin de niteliklerinin yükseltilmesi, yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir (Yeşilyurt, 2011) ve bu daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlik toplumla iç içe olan bir meslektir. Öğretmen ne denli eksiksiz olursa eğitim öğretim süreci o ölçüde etkili ve verimli olacaktır.

Buna bağlı olarak son yıllarda öğretmen yeterlikleri üzerine ülkemizde bir dizi çalışma yürütülmüştür. İlk olarak MEB ve üniversite temsilcileri tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından 1999 yılında eğitime-öğretme yeterlikleri, genel

kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri başlıkları altında öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir (MEB, 2002). 2002 yılında yürürlüğe giren bu yeterlikler Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından öğretmen yetiştiren kurumlara gönderilmiş ve öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesini talep etmiştir (Seferoğlu,2004). 1999'da hazırlanan yeterlikler uygulamaya dönüştürülemeden 2002 yılında AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) bünyesinde MEB ÖYEGM tarafından yeni bir çalışma başlatılmıştır. MEB ÖYEGM tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri bu alanda yapılmış ayrıntılı bir çalışma olmuştur. 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 2008 yılında ilköğretim öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri tamamlanarak yürürlüğe konmuştur.

Araştırmamızda bu yeterliklerden biri olan özel alan yeterlikleri temel alınmıştır. Bu amaçla özel ve devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerine bir anket uygulanmış ve bulgulara göre durum tespiti yapılarak İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algıları ortaya konmuş ve çeşitli değişkenlere göre bu algılarında farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

# **1. PROBLEM DURUMU**

## **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlik algılarını ortaya çıkararak bu algıların cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan okul türü, görev yapılan okul türü ve hizmet içi eğitim almalarına göre değişip değişmediğini belirlemektir.

## **1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi**

İlköğretim (İÖ) İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine (ÖAY) ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, görev yaptığı okul türü ve hizmet içi eğitim almalarına göre değişmekte midir?

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. İÖ İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine (ÖAY) ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İÖ İngilizce öğretmenlerinin ÖAY'ne ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
3. İÖ İngilizce öğretmenlerinin ÖAY'ne ilişkin algıları arasında kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. İÖ İngilizce öğretmenlerinin ÖAY'ne ilişkin algıları arasında mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
5. İÖ İngilizce öğretmenlerinin ÖAY'ne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
6. İÖ İngilizce öğretmenlerinin ÖAY'ne ilişkin algıları arasında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin İngilizce okuryazarlığına sahip olması ve bu dili gereği gibi kullanabilmesinde İngilizce öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerinin bu alandaki yeterliklerinin tam olması gerekmektedir ve İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarını araştırmak önem arz etmektedir. Ülkemizde İngilizce öğretmenlerinin mesleki özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar çok sınırlıdır. Literatür incelendiğinde yeterlikler konusunda yapılan araştırmaların daha çok öz-yeterlik üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlere yönelik yapılan her araştırma eğitimde ilerleme adına olumlu etkiye sahiptir ve bu araştırmanın İngilizce öğretmenliği özel alan yeterliklerine yönelik bir farkındalık oluşturarak öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterliklerini sorgulamalarını; öğretmen, yönetici, öğretmen yetiştiren kurumlar için öğretim faaliyetlerinde yeni görüş ve öneriler geliştirmelerini, bu yönde çalışmalara ağırlık vermelerini sağlayacağı umut edilmektedir. Ayrıca bu alanda literatüre yeni bir kaynak kazandırarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin anket sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Zonguldak ilinde özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan 195 İngilizce öğretmeniyle sınırlıdır.
2. Verilerin toplandığı yıl 2012-2013 öğretim yılıyla sınırlıdır.



## 1.6. Tanımlar

**Özel alan yeterlikleri:** İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin *“ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri değerlendirme ölçeğinden”* almış oldukları puandır.

**İlköğretim İngilizce öğretmeni:** Hem devlet hem de özel ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleridir.

(1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 24.maddesinde yapılan değişiklikle ilköğretim kurumları ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar olarak kurulur. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokul veya liselerle birlikte de kurulabilecektir. 25. maddede yapılan değişiklikte belirtilen ifadeye göre ilköğretim kurumları dörder yıl süreli zorunlu ilkokul ve ortaokullardan oluşan kurumlardır).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturan kavramsal çerçeve ortaya konmuştur.

### 2.1. Öğretmenlik Mesleği

İnsan doğduğu andan itibaren sürekli olarak bir şeyler öğrenir. İnsanın ilk öğrenme süreci evinde gündelik yaşantıları aracılığıyla gerçekleşir. Daha sonra evden sokağa, sokaktan okula doğru geçerek devam eder. Okul, bireylerin planlı programlı eğitim öğretim yoluyla bilgiye ulaştıkları ve akademik düzeyde öğrenme gerçekleştirdikleri yerdir. Okula yeni başlayan bir öğrenci için okul ikinci bir ev, öğretmen ise ikinci bir anne babadır. Bu nedenle öğretmenlik büyük fedakârlık ve sorumluluk ister. Çapa ve Nil (2000) öğretmenliğin sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren bir meslek olduğunu belirtirken bu meslekte başarılı olmak için severek ve isteyerek çalışmanın önemli olduğunu ifade ederler. Güneş'e (2011:9) göre öğretmenlik hem öğretim hem de eğitim yönü olan bir meslektir. Çünkü öğretmenlikte öğretme göreviyle sınırlı kalınmaz. Yani öğretmen öğrencilerinin yalnızca akademik yönden gelişimini sağlamaz bunun yanı sıra onlara toplumsal yaşayışı ve ahlaki değerleri öğreten kimsedir. Ayrıca öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesi ve biçimlenmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu yönüyle öğretmen çoğu öğrencinin hayatında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır.

Eğitimin diğer faydalarının yanında gelişim ve ekonomik ilerleme için de vazgeçilmez bir koşul olduğu bilinmektedir. Gelişim ve ekonomik kalkınmasının temelinde ise eğitilmiş insan gücü bulunmaktadır. Eğitilmiş insan gücü ise, doğrudan öğretmenler ve öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir (Özer ve Gelen, 2008).

Tekışık (1987) da benzer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğini bireyi ailesi, çevresi, vatani, milleti ve devleti için yararlı ve hayırlı bir insan ve vatandaş olarak yetiştirme olarak tanımlar. Bu bakımdan bir milletin ve devletin aydınlığa ulaşmasında ve kalkınmasında en büyük sorumluluğun ve görevin öğretmenlerde olduğunu vurgular.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) de öğretmeni eğitim sisteminin en temel ögesi olarak görür. Ülkelerin geleceğinin mimarı olan öğretmenlerin toplumun her kesiminde görev yapacak insan gücünü yetiştirdiğini belirterek topluma nitelikli insan yetiştirmekte başrol oynadıklarını savunur.

Eğitim alanında benimsenen yeni yaklaşımlar okulu ve sınıf ortamını değiştirmiştir. Öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, etkin öğrenme gibi kavramlar öğrencinin aktif olarak, yaşayarak ve görerek öğrenmesine yönelik etkinlik temelli çalışmalara ağırlık verilmesini sağlamıştır. Dolayısıyla öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiyi aktaran, sınav yapan ve not veren kişi olarak görülmekteyken, günümüzde öğretmenden beklenen kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıran, etkili bir öğretici olma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerinin ilgisini çekme yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir (Karacaoğlu, 2008). Üstüner (2006) de bir eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesinin sınıflarda amaca yönelik yapılacak etkinliklere bağlı olduğunu ve bu noktada da öğretmenlerin kilit unsur olduğunu ve sınıf ortamında öğretmenin sergilediği davranış niteliğinin öğrenci davranışlarının şekillenmesinde doğrudan etkiye sahip olduğunu belirtir. Ayrıca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk de öğretmenler ve öğretmenlik mesleği için: *“Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğitimden mahrum kalan bir millet henüz millet adını alma istidadını kazanamamıştır. Ona alelade bir kitle denir, millet denmez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimciler ve öğretmenlere muhtaçtır”* (1924- ASD, 2006: 677) diyerek öğretmenliğin ne kadar etkin bir meslek olduğunu ifade etmiştir.

Bir başka söyleminde *“Öğretmenler; cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, yeni nesli sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle orantılı olacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister.*

*Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir”* diyerek öğretmenliğin önemini ve yetiştireceği birey tipini belirtmiştir (1924- ASD, 2006: 554).

Atatürk ayrıca: *“Okullarda, öğretim vazifesinin güvenilir ellere verilmesini ve memleket çocuklarının o vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak bilgili ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, aşama aşama ilerlemesi ve kesinlikle refah bir yaşam sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler insan toplumunun en fedakâr ve saygı değer unsurlarıdır.”* (1923-ASD, 2006:495) sözleriyle de yine öğretmenlik mesleğinin önemini ve öğretmene olan saygısını dile getirmiş ve bu mesleğin bilgi ve nitelik açısından yeterli kişiler tarafından yapılmasının gereğini vurgulamıştır.

1739 Milli Eğitim Temel Kanununda da (1973) öğretmenlikle ilgili şu ifadeler yer almaktadır: *“Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır”*

Yukarıda belirtilen hükümlere ilişkin olarak 1982 yılında XI. eğitim şurasında öğretmen yetiştirme konusu ele alınmış öğretmenlerin özel alan, meslek ve genel kültür bilgisi boyutlarında yetiştirilmelerinin önemli olduğu karar altına alınmıştır. Küçükahmet (2007:207) öğretmenlerin bu konularda donanabilmesi için bu alanlara ilişkin okutulması gereken derslerin neye yönelik olması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

**Öğretmenlik meslek bilgisi:** *“Öğretmen adayına kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?”* sorularına cevap veren derslerdir.

**Alan bilgisi:** Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren derslerdir.

**Genel kültür:** Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerini büyük strüktüre oturtmaya yarayacak genel kültürü veren derslerdir.”

Demirel (1989) öğretmen eğitiminde önemli görülen bu boyutların hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde değerlendirilip ele alınmasının öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi adına önemli olduğunu öngörmektedir. Karacaoğlu'na (2008) göre öğretmenin yeterlilik düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkilemektedir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artmaktadır. Bu hususta Ghanizadeh ve Moafian (2011) da benzer bir şekilde öğretmenin yeterliliğinin yüksek olmasının öğrencinin okula ve öğrenmeye olan ilgisini artırdığını belirtir.

### **2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi**

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu çok uzun bir geçmişe sahiptir. Tanzimat dönemi öncesinde Osmanlılarda eğitim öğretim dine dayalı olarak yapılmıştır. O dönemde mahalle mekteplerinde okuma yazma ve dini eğitim verilmiştir. Medreselerde ise dini bilimlerin yanı sıra pozitif bilimler de okutulmuştur. Hatta medreseden mezun olanlar devletin hukuk, eğitim ve din işleri alanında çalışmışlardır. Ancak duraklama devri ile birlikte medreselerde pozitif bilimler ihmal edilmiş dini bilimlere ağırlık verilmiştir. Bu yüzden bu okullar anlam ve önemini yitirmiştir (Akkurt, 2011). Tanzimat döneminde Osmanlı Devleti'ni yıkılmaktan kurtarmak için hukuk, askeri, ekonomi ve eğitim alanında yenilikler yapılmıştır (Demirel,2004; akt. İnceçay, 2011) Batının etkisi altında olan Osmanlı eğitim sisteminde de batılılaşmaya gitmiştir. Buna bağlı olarak okullaşma oranı da hızla artmaya başlamıştır (Arslanoğlu, 1998:19). Önce İstanbul'dan başlayarak rüştiye mektepleri açılmıştır. Yeni açılan bu okullara öğretmen sağlama ihtiyacı da doğmuştur (Milli Eğt. Derg, 1982). Bu amaçla 16 Mart 1848'de Darülmuallimin açılmıştır. Bu okulun eğitim süresi 3 yıldır.

Osmanlı Devleti'nde, 1848 yılında ilk öğretmen okulu olan Darülmuallimin (erkek öğretmen okulu) açılmasına kadar, öğretmenlik görevi medreselerde yetişen, öğretmenlik bilgisine sahip olmayan kimseler tarafından yapılmıştır (Tekişik, 1987).

O dönemlerde öğretmen eğitimi için ayrı bir program belirlenmiş değildir ve öğretmen eğitimi için ayrı bir meslek medresesi de kurulmamıştır (Güneş, 2011:11). İlk öğretmen okulunun açılması ile öğretmenlik profesyonel bir meslek olma sürecine girmiş ve niteliği değişmeye başlamıştır (Güneş, 2011: 12). 23 Mayıs 1868’de ilköğretim zorunlu olmuştur. Bütün ülkeye yayılmış ve sayıları gün geçtikçe artan ancak nitelik yönünden zayıflayan sıbyan mekteplerine (ilkokul) değişen çağa uygun bir hal alabilmeleri için öğretmen yetiştirmek amacıyla 15 Kasım 1868’de Darümuallimin-i Sıbyan (erkek ilköğretmen okulları) açılmıştır (Bilir, 2011). Bu tarihten sonra eski Darümuallimin, Darümuallimin-i Rüşdi (erkek orta öğretmen okulu) olarak adlandırılmıştır (Arslanoğlu, 1998:20). Eğitimin bir sistem haline getirilmesi 1869 tarihli “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile mümkün olmuştur (Bilir, 2011). Bu nizamname öğretmen yetiştirmede önemli bir adım olmuştur; öğretmen okulları ve programları hakkında geniş kapsamlı hükümler getirmiştir (Arslanoğlu, 1998:20). Buna göre Darülmüallimin öğretmen yetiştirmede iptidai (ilkokul), rüştü (ilköğretim) ve idadi (lise) olmak üzere üç bölümlü hale gelmiştir. 1870’ de Darümuallimat (kız öğretmen okulu) açılmıştır. Bu okullar sıbyan ve rüşdi mekteplere kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Bilir, 2011). Bu kurumlar 1924’te muallim mektebi, 1935’te de öğretmen okulu adını almıştır (Atanur Baskan ve Aydın, 2006).

Meşrutiyet döneminde de eğitim yönünden çok canlı bir dönem yaşanmıştır. II. Albülhamid döneminde sayıları 40’a ulaşan öğretmen okulları İstanbul’dan başka şehirlerde de -Amasya, Sivas, Kastamonu, Edirne, Trabzon ve Kudüs gibi- açılmıştır (Yılmaz, 2005:7) ve açılan öğretmen okullarında verilen eğitimle yetiştirilen öğretmenler bilgileriyle toplumda önemli görevler almışlardır (Yılmaz, 2010:32). Yine bu dönemde 1890 yılında lise ve dengi okulların branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla Darümuallimin-i Aliye (yüksek öğretmen okulu) açılmıştır. Ancak genel olarak öğretmen okulları hem nicelik hem de nitelik olarak öğretmen yetiştirmede yeterli olamamışlardır. Bununla birlikte 1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı (Geçici ilköğretim kanunu) ilköğretime yönelik önemli bir düzenleme olmuştur (Mili Eğt. Derg., 1982). Buna göre ilköğretim zorunlu ve parasız olmuştur. Bu kanunda ilköğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla her ilde bir

Darülmualimin-i Sıbyan/İptidaiye açılmasına dair hükmün yer alması öğretmen okullarının gelişmesinde önemli bir adım olmuştur (Arslanoğlu, 1998: 21).

Kurtuluş savaşı kazanıldıktan sonra Türk milletini çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırmak için her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniden yapılanmalar olmuştur. Eğitimde öncelikli sorun öğretmen yetiştirme sorunu olmuştur. Öğretmenlik mesleği, 1924 yılında 439 sayılı "orta tedarikat muallimler kanununun" (ortaöğretim öğretmen kanunu) kabulü ile devletin genel hizmetlerinden biri olarak kabul edilen eğitim öğretim hizmetini yerine getirmekle görevli yasal bir meslek haline getirilmiştir (Küçükkuşurlu ve Öncü, 2004). Öğretmenlik ilk, orta ve yüksek olmak üzere buldukları okullara göre üç kademeye ayrılmıştır. Öğretmen okullarını bitirenler stajyer öğretmen olarak atanmakta, bir yıl sonra stajyerliği kalkarak öğretmen unvanını almaktadır (Cicioğlu, 1983). Ancak şehir öğretmen okullarından mezun olanlar köylerde çalışmak istemediklerinden köylerdeki okul ve öğretmen sayısı oldukça azdı. Okulsuz köylere okul açmak ve öğretmen göndermek gerekiyordu (Yılmaz, 2005:8). 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı "maarif teşkilatına dair kanun" ile öğretmen okullarının yanı sıra köy öğretmen okulları da açılmıştır. Bu amaçla 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli'de iki köy öğretmen okulu açılmıştır. Bu okullarda tarım ve iş derslerine ağırlık verilmiş; klasik ilköğretmen okullarından farklı bir program uygulanmıştır. Bazı noksanlıkları görülen bu okullar altı yıl sonra, 1933'te kapatılmıştır (Arslanoğlu, 1998:21). Ancak bu yöndeki çabalara yeni bir uygulama daha eklenmiş ve 11.06.1937 tarih ve 3238 sayılı "köy eğitimcileri kanunu" kabul edilmiştir. Böylece askerliğini yapmış, okuma yazma bilen, tarım işleri ile uğraşan köylü gençler bir öğretim yılı süren kurslardan geçirilerek sınavda başarılı olanlara "eğitmenlik" yetkisi verilmiştir (YÖK, 2007:30). Eğitimciler, nüfusu öğretmen göndermeye uygun olmayan köylerin eğitim öğretiminden sorumlu ve tarım işlerinde yardımcı olmakta görevlendirilmiştir (Arslanoğlu, 1998:22). Bu kurslardan elde edilen bilgi ve deneyimler, köy enstitülerinin temelini oluşturmuştur. Daha sonra köy öğretmenleri yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı yasaya dayanarak köy enstitüleri kurulmuştur (YÖK, 2007:30). Köy enstitüleri, Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet rejimini kırsal alanda yaşayan halka ulaştırmak amacıyla köy ilkokullarına öğretmenler yetiştirmek üzere kurulan kurumlardır

(Çoban, 2011). İlkokul sonrası beş yıl süreli olan bu okullarda yalnız öğretmen değil köy halkına tarım, sağlık, inşaat gibi birçok sosyal yaşam alanında önderlik edecek liderler yetiştirilmek üzere kapsamlı eğitimler verilmiştir (Çoban, 2011). Köy enstitüleri özellikle köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmede büyük bir ihtiyacı karşılamıştır. Ancak siyasi konular ve sorunlar nedeniyle 25 Ocak 1954 çıkarılan 6234 sayılı kanunla tamamen kapatılarak altı yıllık ilköğretmen okullarına dönüştürülmüşlerdir (Bilir, 2011). Türkiye’de Milli Eğitim Temel Kanunu’na (1973) kadar ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen şekilde her düzeyde öğretmenin yüksek öğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararıyla birlikte ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere bir kısım ilköğretmen okulları iki yıl öğrenim süreli eğitim enstitüleri haline getirilmiştir. Diğer ilköğretmen okulları ise öğretmen lisesine dönüştürülmüştür (Dilaver, 2006:7). 1982 yılında yapılan yasal düzenlemelerle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının üniversitelere geçişi aşamasında iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okulu adını almış ve öğrenim süreleri 1989 yılı itibariyle 4 yıla çıkarılmıştır. 1992- 1993 öğretim yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirmeye eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeliği bünyesinde devam edilmiştir (Atanur Baskan ve Aydın, 2006).

Cumhuriyet döneminde ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştirilmesi ise 3 yıllık eğitim enstitüleri ve sonraki adıyla yüksek öğretmen okulları yoluyla olmuştur (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). Bu dönemde ortaokullara öğretmen yetiştiren ilk orta öğretmen okulu 1926’da Konya’da açılan Orta Muallim Mektebidir. Daha sonra bu okul Ankara’ya taşınarak Gazi orta öğretmen okulu adını almıştır. 1946’da okulun adı Gazi eğitim enstitüsü olarak değiştirilmiştir (Demirel, 1991). Eğitim enstitüleri zamanla ortaokullara öğretmen yetiştirme ihtiyacını karşılayamaz duruma gelmiştir ve bundan dolayı 1940’lardan itibaren eğitim enstitüleri çoğalmıştır. Balıkesir, İstanbul, İzmir gibi başka illerde de eğitim enstitüleri açılarak öğretmen ihtiyacı kapatılmaya çalışılmış ve sadece eğitim bilimleri alanında değil diğer bölümlerde de eğitim vermeye başlanmıştır (Demirel, 1991). Başlangıçta öğrenim süreleri bölümlere göre 2 ila 3 yıl arasında değişirken 1968 yılında eğitim enstitülerinin tüm



bölümlerini öğrenim süresi 3 yıla çıkartılmıştır. 1978 yılından itibaren bütün eğitim enstitüleri 4 yıla çıkartılmıştır (Ankara Gazi, İstanbul Atatürk, Balıkesir Necati, İzmir Buca, Bursa, Diyarbakır, Konya Selçuk, Trabzon Fatih, Samsun, Erzurum Kâzım Karabekir) ve yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmüş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2007: 37).

1982'de 2547 sayılı YÖK yasasıyla öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin çatısı altına alınmıştır. Öğretmen yetiştiren okulların tamamı eğitim fakültesi adını almıştır (Özlük, 2010:26). Böylece MEB, öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere devretmiş ve 1957'de kurulan Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kaldırılmıştır (Kavcar, 2002). Bu durum öğretmen yetiştirmede tek bir yetkili kaynak olmasını sağlamıştır (Demirel, 1991). Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devrinin ardından öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları da değişmiştir (YÖK, 2007:37). Ancak üniversitelerin o zaman için bu konuda yeterli öğretim elemanına sahip olmaması ve etkin programlar geliştirememesi öğretmenlik mesleğinde niteliği düşürmüştür. Hem nitelik hem de nicelik olarak yeterli öğretmen sağlama sorunu çözülememiştir (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). Buradan hareketle öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasına ihtiyaç olduğuna karar verilmiştir. 1994 – 1997 yılları arasında Dünya Bankası kredisi ile başlatılan Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin "hizmet öncesi öğretmen eğitimi" bölümü çalışmalarına hız verilmiş (Özlük, 2010:27) ve bu çalışmanın sonuçlarına göre 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin ihtiyacı olan sınıf ve branş öğretmenini yetiştirmek üzere eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma çalışması ile kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır (Küçükahmet, 2007). Yabancı uzmanlarla birlikte oluşturulan yeni yapılanma 1998 yılında uygulamaya geçmiştir (Kavcar, 2002).

YÖK yeni düzenlemede, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme görevine dikkat çekmekte, öğretmenlik mesleğini, kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan bir meslek alanı olarak tanımlamakta ve yeni düzenlemeyi bu temel değerler

üzerine inşa etmeyi öngörmektedir (YÖK, 2007: 53). Bu bağlamda öğretim modeli, öğrenim süresi, bölümü, program adları, MEB ve YÖK arasındaki iletişim ve işbirliği gibi konularda değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır.

1997 yılında yapılan yeniden yapılandırma çalışmasına göre öğretmen yetiştirmede temel ilkeler şu şekilde belirlenmiştir: (Kavcar, 2002)

- Bazı dallar için öğretmen adayları dört yıl öğrenim göreceklendir: Türkçe, yabancı diller, güzel sanatlar, beden eğitimi, özel eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümleri ile ilköğretim bölümünün dallarla ilgili programları (anaokulu öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği). Bu dallara ilişkin öğretmenlik sertifikaları da dört yıllık lisans öğrenimi ile bütünleştirilmiştir.
- Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar (fen ve matematik alanları, sosyal alanlar) okuyan öğretmen adayları 3.5 + 1.5 veya 4 + 1.5 yıl öğrenim göreceklendir, böylece tezsiz yüksek lisans yapmış olacaklardır.

Yani, fen edebiyat fakültesinde okuyan bir öğrenci öğretmen olmak istiyorsa 3,5 yıl alan dersi alacak sonra 1,5 yıl meslek bilgisi derslerini (formasyon) alacak ve tezsiz yüksek lisanslı öğretmen olacak. Ya da fen edebiyat fakültesi mezunları öğretmen olmak isterse 1,5 yıl formasyon olarak tezsiz yüksek lisanslı öğretmen olacak.

Özetle, 1997 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma alan öğretim yöntemlerini ön plana çıkaran uygulama ağırlıklı bir program olmuştur. Yeni programlarda kuramsal derslerin azaltıldığı ve okul uygulamalarının artırıldığı gözlenmiştir. 1. ve son sınıfta okul deneyimi derslerinin konması ve son sınıfta bu derse ek olarak öğretmenlik uygulaması dersinin yer alması öğretmen adaylarının okullarda gözlem yapmalarına, aldıkları meslek bilgisi dersleriyle gözlemlerini ilişkilendirebilmelerine imkân sağlamış ve öğretmenlik rolünü yerine getirmelerinde ve deneyimlerini artırmalarında yardımcı olmuştur (Yıldırım, 2011).

Eğitim fakültelerine getirilen yeni yapılanma modelinin hem olumlu hem olumsuz görülen yanları olmuştur (Kavcar, 2002). Örneğin, Kavcar'a (2002) göre yeni model, 8 yıllık kesintisiz eğitime ğretmen yetiştirme hazırlığı açısından önemli bir çalışma olmuştur. İlköğretim 6-8. sınıflara ğretmen yetiştiren bölümleri devreye sokmuştur. Ayrıca sınıf ğretmenliği sorununa el atması ve yan alan uygulaması olumlu sayılabilir. Ancak, programlarda genel kültür dersleri (psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi vb dersler) göz ardı edilmiştir. Bu hususta Yıldırım (2011) bu tür derslerin ğretmen adaylarının kültürlü ve entelektüel bir model olabilmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir. ve yeni düzenlemede ğrenci kaynağına değinilmiyor olması mesleği icra edecek adayların niteliğinin ne olması konusunda boşluk yaratmıştır.

Ayrıca yeni yapılanmaya yöneltilen bir diğer eleştiri de eğitim bilimleri alanındaki kuram ve kavramların yeterli düzeyde ğretmen adaylarına ğretilmemesidir. Yeterli kuramsal bilgiye sahip olmayan ğretmen adayının okulda karşılaşacağı güçlüklerle başa çıkmada zorlanacağı çünkü gerekli kavramsal ereve ve bakış açısına sahip olamayacağı vurgulanmıştır (Yıldırım, 2011).

1997 yılında yapılan kapsamlı düzenlemeden sonra bu ve benzeri yapılan eleştirileri de dikkate alan YK tarafından 2006–2007 yıllarında programların güncellenmesine yönelik yeni bir çalışma yapılmıştır. Yapılan düzenlemenin amacı 1997'den beri uygulanmakta olan ğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi ve aksayan yönlerinin düzenlemesidir (YK, 2007: 62). Düzenleme sürecinde eğitim fakülteleri ğretim üyelerinden çalışma grupları oluşturulmuştur. Düzenlenen alıştayda yeni ğretmen yetiştirme program taslakları oluşturulmuştur. Taslak programlar, değerlendirilip görüşleri alınmak üzere eğitim fakülteleri dekanlarına gönderilmiştir. Gelen görüş ve öneriler değerlendirilerek ilk aşamada, ilköğretime ğretmen yetiştiren bölümlerde yürütülen ğretmen yetiştiren programlarına son şekli verilmiştir. Programlar 2006-2007 ğretim yılında uygulamaya konmuştur. Yeni düzenlemeye göre yapılan yeniliklerden bazıları şunlardır:

- Öğretmen yetiştirme programlarının kompozisyonunda düzenlemeler yapılmış, alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.
- Yan alan uygulamasına son verilmiştir.
- Genel kültür derslerinin oranları arttırılmıştır. Bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi, felsefeye giriş ve topluma hizmet uygulamaları gibi dersler konulmuştur.
- Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve yatılı bölge okullarında öğretmenlik uygulaması yapabileme fırsatı verilmiştir ancak okullarla yaşanan problemler nedeniyle okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.
- Daha önce ilahiyat fakültelerinde yer alan, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programları eğitim fakültelerine alınmıştır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik bir ya da iki saatlik seçmeli ders konulmuştur.
- Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersleri konulmuş; eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri ise zorunlu ders olarak konulmuştur. Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılmıştır (YÖK, 2007: 64).

Özetle, son düzenlemeyle 1997'de 16 olan öğretmen yetiştiren program sayısı 21'e yükselmiştir. Arapça, Japonca, din kültür ve ahlak bilgisi, üstün zekâlılar öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programları eklenmiştir. 1997'deki yapılanmada kaldırılan eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, ölçme ve değerlendirme gibi birçok ders meslek dersi olarak yeniden programa konmuştur (Karaca, 2008).

1997 yılında düzenlenen öğretmen yetiştirme lisans programında olduğu gibi bu programın da olumlu ve olumsuz yanları olduğunu Küçükahmet (2007)

çalışmasında dile getirmiştir. Küçükahmet (2007) programlardaki içerik kategorilerinin ağırlığı ve düzenin tüm fakülteler için standart olmaması, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ayırt edilememiş olması, yan alan uygulamasına son verilmesini programdaki yetersizlikler olarak görmektedir. Bilir (2011) de bu konuda YÖK'ün öğretmen eğitimi hususunda aldığı kararların öğretmenin kalitesini artırmada işe yaramadığını yalnızca sayısal olarak artış sağlayabildiğini ifade etmiştir. Sorunun çözümü için MEB, YÖK ve Devlet Planlama Teşkilatı arasında eşgüdüm sağlanarak ulusal eğitim planlaması yapılarak öğretmenlerin istihdamlarının buna dayalı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini; ayrıca yeterlik konusuna da değinerek öğretmen yetiştirme işinin yeterliklere dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini önermiştir.

### **2.1.2. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirilmesi**

18. yüzyıla kadar Osmanlı devletinin batıyla ilişkisi çok azdı, Osmanlı imparatorluğunun batıya kapalı bir düşünce sistemi bulunuyordu (Aygün, 2008:10) ve bu nedenle Osmanlıda eğitim öğretimde yabancı dil öğretiminde batılı dillere yer verilmemiştir. Dine dayalı eğitim veren medreselerde okutulan tek yabancı dil Arapça olmuştur ve Arapçanın yanında Farsça da öğretilmiştir (Nergis, 2011). Osmanlı devletinde eğitimde ilk yenileşme hareketleri 18. yüzyılda görülmeye başlanmıştır. Bunun etkisiyle eğitim sisteminde batılılaşma ve eğitim programlarına batılı diller girmeye başlamıştır (Nergis, 2011). Eğitim-öğretim alanındaki ilk yenileşmelere askeri okullar açılarak başlanmıştır. 1773 yılında açılan Mühendishane-i Bahr-i Humayun bu okullardan ilki olmuştur. Daha sonra 1793'te Mühendishane-i Berr-i Hümayun açılmıştır (Aygün, 2008:11). Bu okullarda yabancı öğretmenler çalıştırılmış ve ilk kez batı dilleri (Fransızca ve İngilizce) programlara girmiştir. Özellikle II. Mahmut döneminde 1834'ten itibaren Avrupa'ya askeri öğrenciler ve genç subaylar gönderilmiştir. Amaç; hem askeri okullara bilgili ve yetenekli öğretmenler hem de kültürlü ve teknik bilgili subaylar yetiştirmektir. Tanzimat döneminde de batıya özellikle Fransa'ya çok sayıda öğrenci gönderilmiştir. Sadece askeri alanda değil nitelikli usta ve işçiler yetiştirmek için de çıraklar gönderilmiştir. Avrupa'da eğitim alanlar dönünce önemli görevler üstlenmişlerdir

(Akyüz, 2001: 141). Yine bu dönemde 1856 tarihli Islahat Fermanı ile azınlıklara okul açma gibi birtakım haklar verilmiştir. Yabancı okullar bu dönemde büyük gelişme göstermiştir (Akyüz, 2001:161) Rumlar, Yahudiler, Ermeniler, Fransız, İngiliz ve Amerikalılar bu dönemde açtıkları okullarda Osmanlı politikasından uzak ülke bütünlüğünü bozan ayrılıkçı yönde çalışmalar yapmışlardır (Akyüz, 2001:160). İstanbul'da 1863 yılında Amerikalı bir tüccar Mr. Robert'ın girişimiyle kurulan Robert Koleji (İstanbul Amerikan Robert Lisesi) bu okullardan biridir. Bu kurum Osmanlı İmparatorluğunda eğitim dili İngilizce olan ilk kurumdur ve İngilizce eğitiminin Türkiye'de başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2009:2). Özellikle Bulgar ve Ermeni olmak üzere azınlıklara batılı tarzda eğitim vermek için kurulmuş olan bu okul, öğrencilerine Osmanlı İmparatorluğunu parçalamak amacıyla siyasi bakımdan bilinçlendirme yönünde eğitimler de vermiştir (Akyüz, 2001:161). Sonraları bu okul Türk elitlerinin de ilgi gösterdiği bir kurum haline gelmiştir. 1912 yılında yüksek kısmı açılmış ve 1971-1972 öğretim yılında bu kısım Boğaziçi Üniversitesi adını alarak MEB'na devredilmiştir (Güneş, 2009:2). Tanzimat döneminde girilen yeniliklerin kalıcılığını artırmak için toplumu eğitmek üzere çok sayıda açılan okullarda dil öğretimi Avrupa'da okuyanlar ya da ana dili Fransızca ya da İngilizce olan kimseler tarafından yapılmıştır (İnceçay, 2011). Ancak bu girişimlerden yabancı dil öğretimi adına pek fazla bir başarı elde edilememiştir. Bu sebepten dolayı Osmanlı devleti dil öğretimi için bir okul açmaya karar vermiştir. Fransız ve Türk devletleri arasında yapılan uzun görüşmeler sonucunda 1868'de Galatasaray Sultanisi (Lisesi) açılmıştır (Nergis,2011). Bu okul ülkemizde orta öğretim düzeyinde yabancı dille (Fransızca) öğretim yapan ve batılı anlamda eğitim veren ilk devlet okuludur ve kısa zamanda verdiği yüksek kalitede eğitimle Avrupa'ya kendini kabul ettirmiştir (Aygün, 2008:13). 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile ilk, orta ve yüksek öğrenim kurumlarının yönetim ilke ve programları belirlenmiştir. Belirlenen programlarda yabancı dil öğretiminin müfredata konması ülkemizde resmi olarak yabancı dil öğretimi adına atılan ilk adım olarak kabul edilebilir. Osmanlı Devleti'nde okullarda öğretilen ilk resmi yabancı dil önce Fransızca (Demirel,2004,akt. İnceçay,2011) daha sonra İngilizce olmuştur. Öğretilen dil iletişimde bulunulan ülkelerin ve kültürlerin etkisiyle değişim göstermiştir (İnam Çelik, 2009:16). I. Dünya savaşı sırasında

Osmanlı Devleti'nin Almanya ile ittifak kurması İngiltere, Fransa gibi yabancı ülkeler tarafından kurulmuş olan okulların kapanmasına sebep olmuştur. Bu durum neticesinde Almanya'dan gelen uzman eğitimciler tarafından destek sağlanarak okullarda eğitim verilmeye başlanmıştır. Artık bu dönemde okullarda öğretilen yeni yabancı dil Almanca olmuştur (Akyüz, 2009).

Meşrutiyet öncesinde ve döneminde yabancı dil öğretmenliğine ilişkin açık bir politikaya sahip olunmasa da batı ülkelerinin gelişmelerini takip etmek, yurt dışına öğrenci yollamak ve yurt dışından uzmanlar getirmek yoluyla yabancı dil öğretimine önem verilmiştir (İnceçay, 2011). Cumhuriyetin ilanından sonra okullarda yabancı dil öğretimi artmıştır. İlk önce Fransızca öğretilmiş, daha sonraları politik ilişkilere bağlı olarak Almanca öğretimine ağırlık verilmiştir. 1960'lardan sonra bilim ve teknolojik alanda Amerika'nın ileri seviyelere ulaşması sonucu sadece Türkiye'de değil tüm dünyada İngilizce en fazla tercih edilen ve kullanılan dil haline gelmiştir (İnceçay, 2011).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim alanında yapılan en önemli adım 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi) olmuştur. Bu kanunla medreseler kapatılmış, Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiş (İnam Çelik, 2009:16), bütün okullar tek bir çatı altında birleştirilerek MEB'na bağlanmıştır (Güneş, 2009:4). Azınlık okulları ve yabancı okullar devletin sıkı denetimine alınmıştır. Bu tarihten sonra yabancı dil öğretimi demek; bir batılı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise ikisinin seçmeli olarak öğretilmesi demektir (İnam Çelik, 2009:16). Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinde öncelikli olan okuryazar oranının artırılması ve Türkçenin öğretilmesi olsa da yabancı dillerin orta ve yükseköğretimde ders olarak öğretilmesine devam edilmiştir (Aygün, 2008:17). Dünyadaki bilim ve teknik alandaki hızlı gelişmelere ayak uydurmak ve ülkelerle ilişkileri ilerletmek ve çağdaşlaşmak için Türkiye'de yabancı dil öğretimine verilen önem artmış ve buna bağlı olarak yabancı dille öğretim yapan okulların sayısında artış yaşanmaya başlamıştır (İnam Çelik, 2009:17). Türk çocuklarını yabancı dil öğrenmeleri için yabancı okullara gitmekten kurtarmak amacıyla 1928 yılında Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. Bu derneğe bağlı açılan okullardan ilki 1932

yılında açılan TED Ankara Koleji olmuştur (Aygün, 2008:18). Daha sonra Kayseri ve Zonguldak'ta da TED okulları açılmıştır (Güneş, 2009:5). Bu okullarda İngilizce öğretim verilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yurt dışından uzmanlar getirilerek fikirleri alınmış ve eğitim sorununa çözümler aranmaya çalışılmıştır (Aygün, 2008:17). Özellikle dil öğretiminin iyileştirilmesi için uzmanlar İstanbul dışındaki şehirlerde de bir değil birden fazla yabancı dil öğretimine ağırlık verecek birkaç lisenin açılmasını ve öğretmen okullarında okutulan yabancı dillerin çeşitlendirilmesini önermiştir (Güneş, 2009:6). Ancak Türkiye'de 1938 yılına kadar yabancı dil öğretmeni yetiştiren herhangi bir kurum olmamıştır (Güneş, 2009:8). 1938-1939 eğitim öğretim yılında MEB ve İstanbul Üniversitesinin işbirliği ile 2 yıllık yabancı diller yüksekokulu açılmıştır. İngilizce, Almanca ve Fransızca bölümlerinde eğitim veren bu okula kolej mezunları alınmıştır. Öğrenciler ilk yıl okullarında eğitim görmüş ikinci yıl eğitim aldıkları dilin konuşulduğu ülkede eğitimlerini tamamlamışlardır. II. Dünya Savaşı'nın başlaması ve bu ülkelere öğrenci yollanamamasından dolayı 1943-44 eğitim öğretim yılında okul kapatılmıştır (Gömleksiz, 1999). Bunların yanı sıra filoloji alanlarında öğrenimlerini tamamlamış, yabancı dil öğretmenliği yapmaya istekli adaylar kısa süreli öğretmenlik formasyonuna tabi tutularak mesleğe alınmıştır (Güneş, 2009:20). O yıllarda dil öğretmeni yetiştirmek amacıyla Gazi eğitim enstitüsü de öğretime başlamıştır. 1941 yılında Fransızca, 1944 yılında İngilizce ve 1947 yılında Almanca bölümleri açılmıştır. Bu bölümler 1962 yılına kadar 2 yıl süreyle eğitim vermişler, bu tarihten itibaren eğitim süreleri 3 yıla çıkarılmış ve 1978 yılından itibaren tüm eğitim enstitülerinin eğitim süreleri 4 yıl olmuştur. Bu kurumların adları da yüksek öğretmen okulları olarak değiştirilmiştir (Demirel, 1991).

Zamanla okul ve öğrenci sayıları artmış ve bu oranda İngilizce dersini alan öğrenci sayısında da bir artış yaşanmıştır. Bu durum beraberinde öğretmen ihtiyacını doğurmuş ve sayısal olarak artırılmasını gerekli kılmıştır. Bu ihtiyaca karşılık vermek için Balıkesir, İstanbul ve İzmir öğretmen okullarının altyapısı kullanılarak bu kurumlarla birlikte eğitim enstitüleri kurulmuştur (Güneş, 2009:21). Diyarbakır,



Eskişehir, Konya, Bursa ve Erzurum eğitim enstitülerinde de yabancı dil eğitimi bölümleri açılmıştır (İnceçay, 2011). Ancak yapılan tüm çabalara rağmen İngilizceye olan talebin artması karşısında devlet öğretmen açığını karşılayamamış ve farklı kaynaklara başvurmak zorunda kalmıştır (Güneş, 2009:28). Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak için kullanılan kaynaklar şöyle sıralanabilir (Gömleksiz, 1999):

- Üniversitelerin edebiyat fakültelerine bağlı Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümlerinin gündüz (1933) ve gece (1974) bölümlerini bitirenler,
- Üniversitelerin bünyesinde bulunan yabancı diller yüksek okulları,
- Üniversitelerin yabancı dil (YD) bölümleri dışındaki bölümlerinde bulunan ve yabancı dili A-B-C kurlarında okuyan öğrenciler,
- Eğitim enstitülerinin YD (gündüz (1941-1978) ve akşam (1974-1978) bölümlerinden mezun olanlar,
- Eğitim enstitülerinin YD bölümlerini dışarıdan bitirenler,
- Eğitim enstitülerinin yaygın yükseköğretim yaz okulunu (1974-77) bitirenler,
- Eğitim enstitülerinde hızlandırılmış (bir yıl karşılığında bir-iki ay süreli) öğrenim görenler (1978-80),
- Eğitim enstitülerinin YD dışındaki bölümlerinde okuyan ancak ek branşı bir yabancı dil olanlar,
- MEB Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu iki yıllık (daha sonraları üç yıl) sadece İngilizce bölümleri bulunan yabancı diller yüksekokullarını bitirenler.
- MEB tarafından zaman zaman açılmış olan öğretmen muavinliği sınavlarını başaranlar,
- MEB tarafından belli dönemlerde açılan öğretmenlik için yeterlik sınavını başaranlar,

- Bilgi ve görgü artırmak amacıyla batı ülkelerinde bulunmuş olanlar,
- MEB' nin açmış olduğu kurslara katılıp öğretmenlik belgesi alanlar (1939),
- Okul müdürleri tarafından seçilen ve ücretli olarak YD derslerine giren ortaöğretim görmüş kişiler. Bunlar özellikle yabancı özel okulları bitirenler arasından seçilmekteydi.
- Amerikan Barış Gönüllüsü kimliğini taşıyan ABD'li yükseköğrenimli kişiler (1963-1970),
- YD bilen ilköğretmen okulu çıkışlı ilkokul öğretmenleri,
- Özellikle anadolu liselerinde çalışan yabancı uyruklu kimseler veya öğretmenler
- YD ile eğitim-öğretim yapan üniversitelerin YD dışındaki bölümlerinden mezun olanlar,
- Eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümlerinden mezun olanlar (1982'den günümüze).

1982 YÖK yasasıyla öğretmenlik eğitiminde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. MEB' na bağlı 2 yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksekokulu ve 4 yıllık yüksek öğretmen okulları eğitim fakülteleri adını almış ve üniversitelere bağlanmıştır (YÖK, 2007:37). Bu uygulamayla öğretmen eğitiminin tek bir elden yürütülmeye başlanması öğretmen eğitimindeki çeşitliliği ve belli bir standardizasyonu sağlaması açısından olumlu sonuçlar doğurmuştur (Nergis, 2011). Ayrıca bu yapılanma sırasında yabancı diller yüksekokulları kaldırılarak, eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümlerine bağlanmıştır. Bu bölümlerde Alman, Fransız ve İngilizce dili eğitimi anabilim dalları oluşturulmuştur (YÖK, 2007:39). 1997-1998 öğretim yılında Türkiye'de önceleri 5 yıl olan zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır (Şahenk, 2009:40). Bu yeni uygulama ile birlikte TTK' nun 17 Eylül 1997 tarihli ve 144 sayılı kararları doğrultusunda 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi programı kabul edilmiş; yabancı dil öğretimi ilköğretim okullarının 4. sınıflarından 8. sınıfı kapsayacak şekilde genişletilmiştir (2481 Tebliğler, 1997). Bu durum öğretmen eğitimi programlarının

düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu düzenlemede en çok dikkat çeken değişiklik öğretmenlik meslek derslerinin sayısının ve kredisinin artırılması ve bu derslerin gerçek okul ortamında uygulaması yapılarak öğrenilmesi yönünden hizmet öncesi dönemde öğretmenlik deneyimine ayrılan zaman artırılmıştır (YÖK, 2007:55). Düzenlenen yeni programlarda alan bilgisi ve uygulamanın bütünlüğünün sağlanması amaçlandığı görülmektedir (Ceylan ve Yorulmaz, 2010). Ayrıca yeni düzenlemeyle erken yaşta yabancı dil öğretimi ön plana çıkmış ve buna yönelik derslerin programda yer almasını gerektirmiştir. 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunda programlarda gerçekleştirilen büyük değişikliklerin ardından bu süreçte yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve MEB' nin 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulamaya başladığı öğrenci merkezli ve süreç odaklı yapılandırmacı müfredat programı ile eğitim fakültelerinin programlarının da gözden geçirilmesi gerekmiştir (YÖK, 2007:63). Yapılan yeni düzenlemeyle mevcut İngilizce, Almanca ve Fransızca yabancı dil öğretmen yetiştiren programlara Arapça ve Japonca öğretmenliği programları da eklenmiştir (Karaca, 2008). 2006-2007 yılında güncellenen öğretmen eğitimi programının önemli bir özelliğinin AB öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına yönelik öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan çalışmalar devam etmektedir (Karaca, 2008) ve etmelidir. Çünkü öğretmenlerin kalitesi, öğretimin kalitesini artıracaktır ve eğitim öğretim işini yapan öğretmenlerin yeterliklerine bağlı olarak eğitim sistemi başarıya ulaşacaktır.

## **2.2. Yeterlik**

Literatürde yeterlikle ilgili yapılan değişik birçok tanım bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde "yeterlik" kelimesi yeterli olma durumu; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet; görevini yerine getirme gücü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998:1626). Yeterlik ayrıca kişiliği yansıtan bir özellik, kişinin kendini etkili hissetmesi olarak da tanımlanmaktadır (Diken, 2004).

Diğer bir tanımda yeterlik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmek; bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmıştır (Beltekin, 2010).

Bir başkasında ise iş görenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmak (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) şeklinde tanımlanmıştır.

Bandura'ya göre (1994), yeterlik bireyin istenilen bir performansı elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlanmıştır. Bandura (1977) yeterliliği yüksek olan bireylerin olayları kontrol edebildiklerini ve istenilen ya da istedikleri sonuca ulaşmada gerekli davranışı sergileyebildiklerini belirtir.

MEB'e (2008:VIII) göre ise yeterlik kavramı bir meslek alanına özgü görevlerin etkili ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır.

Yeterlik kavramı öğretmen için değerlendirildiğinde öğretmenin öğretim etkinliğini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere (yeterliklere) sahip olma düzeyi olarak ele alınmıştır (Medley, 1982; akt, Doğan, 2009:27).

Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerin bilinmesi; öğretmenlik mesleğinin tanınması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğretmen performansının artırılması ve öğretmenlik mesleğine uygun tarzda öğretmen yetiştirilmesinin sağlanması açısından önem taşımaktadır (Karaca, 2008). Yani, eğitimin kalitesinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi gerekir (Kalafat, 2012:55).

### 2.2.1. Öğretmen yeterlikleri

Bilgi ve teknolojik gelişmelerin ve değişimlerin oldukça artış gösterdiği ve hızla ilerlediği günümüzde, eğitim alanında da yenilikler yapılmasını beraberinde getirmiştir; yeni yaklaşım ve kuramlar benimsenmiş ve bu doğrultuda yeni yöntem ve materyaller kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmen olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin yapılan değişikliklere uyum sağlayabilmeleri, öğretim sürecinde etkin ve verimli bir şekilde bunları kullanabilmeleri için bu mesleğin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar. Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de birtakım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan biri de öğretmen yeterlikleridir (Güneş, 2011:13). Yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin ortaya çıkardığı beklentiler, öğretmenlik mesleğinin nitelik ve yeterliklerinin artması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiğine yönelik çalışmaların artmasını sağlamıştır (Özlük, 2010:41).

Şişman ve Acat'a (2003) göre, literatürdeki çalışmalarda temelde dört yeterlik alanından söz edilmektedir. Bunlar:

- Alan bilgisi konusunda yeterlik,
- Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik,
- Genel kültür alanında yeterlik
- Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlidir.

Alan bilgisi konusundaki yeterlik, öğretmenin uzmanlık dalına ait bilgi düzeyini ifade etmektedir. Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik, öğretmenin öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi ve beceri düzeyini ifade etmektedir. Genel kültür alanında yeterlik, öğretmenin dünya görüşü ve genel kültür düzeyini ifade etmektedir. Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlik ise, öğretmenin öğretmenlik mesleğini icra ederken ahlaki ilkelere, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerlere uyma düzeyini ifade etmektedir.

MEB (2002) ve üniversite temsilcileri tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından 1999 yılında yapılan çalışmada eğitime-öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri başlıkları altında öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarına ilişkin yeterlik ifadeleri listelenmiştir. Yeterlik alanlarına ait ana yeterlikler şu şekildedir:

1. Genel Kültür
2. Özel Alan
3. Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri
  - 3.1. Öğrenciyi tanıma
  - 3.2. Öğretimi plânlama
  - 3.3. Materyal geliştirme
  - 3.4. Öğretim yapma
  - 3.5. Öğretimi yönetme
  - 3.6. Başarıyı ölçme değerlendirme
  - 3.7. Rehberlik yapma
  - 3.8. Temel becerileri geliştirme
  - 3.9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
  - 3.10. Yetişkinleri eğitime
  - 3.11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
    - 3.12. Kendini geliştirme
    - 3.13. Okulu geliştirme
  - 3.14. Okul çevre ilişkilerini geliştirme

TED (2009:XX)'e göre bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şunlardır:

- Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.
- Teknolojik pedagojik alan bilgisi.
- Öğretimi planlama ve uygulama.
- Değerlendirme ve izleme.
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği.
- Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama. Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu, 2004).

Avrupa Birliği (AB) de öğretimde niteliğin artırılmasında öğretmen yeterliklerinin önemini vurgulamış ve öğretmen yeterliklerinin sürekli geliştirilmesine, yeterlik standartlarının ortak olmasına ve öğretmenliğin her aşamasında yeterliklerin temel alınmasına yönelik çalışmalar yürütmüştür (Gürten ve Özcan, 2010).

AB tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri için ortak Avrupa ilkeleri belgesinde belirlenen dört ortak ilke şunlardır:

- Öğretmenliğin iyi nitelikli bir meslek olması
- Yaşam boyu öğrenmeyi temele alan bir meslek olması
- Devrimli ( canlı-hareketli) bir meslek olması
- Paylaşımıcılığa dayalı bir meslek olması ( European Commission, 2005:2-3).

Belirlenen ilkeler için üç anahtar yeterlikten bahsedilmektedir. Bunlar;

- Başkalarıyla işbirliği yapma
- Bilim, teknoloji ve bilgi toplumunun gereksinimleriyle çalışma
- Toplumun içinde toplumla çalışma (European Commission, 2005:4).

8 Şubat 2000 tarihinde AB komisyonu ile TC hükümeti arasında imzalanan bir antlaşmayla TEDP yürürlüğe girmiştir. TEDP, öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim ve iletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2006:1). Projenin öğretmen eğitimi bileşeni ile ilgili çalışmalarını MEB'nın ÖYEGM yürütmüştür. Öğretmen yeterlikleri de öğretmen eğitimi bileşeni ile ilgili çalışmalar dâhilinde belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesinde sağlanacak faydalar şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmen yeterlikleri;

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,



- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplum gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmıştır (MEB, 2008:IX).

Yeterliklerin oluşturulması için 2004 Nisan ayında Ankara’da ilk seminer düzenlenmiştir. Üniversiteden öğretim elemanlarının, yabancı uzmanların ve yürütme kurulunun katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada ülkemizde yapılan çalışmalar ve 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir tutum oluşturulmaya çalışıldığı gibi 21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara yanıt aranmıştır (MEB, 2008:X). Bu seminer çalışmasının sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ana yeterlikler, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesine ve yeterliklerin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamasına karar verilmiştir.

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili ikinci çalışma 26 Nisan- 07 Mayıs 2004 tarihinde Ankara’da yapılmıştır. İlk çalışmadaki katılımcılara ek olarak 120 öğretmen, 25 öğretim elemanı, 18 ilköğretim müfettişi, 6 ölçme-değerlendirme uzmanı, MEB merkez teşkilatı temsilcileri, eğitim öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendika temsilcilerin katıldığı bu toplantıda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ana yeterlik alanları, alt yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı 2004

Haziran ayında yapılan çalıştayda kısa dönem teknik danışmanların rehberliğinde 6 pilot ilden gelen öğretmenlerden oluşturulan komisyonlarca tekrar değerlendirilmiş ve düzenlemelere gidilmiştir.

Hazırlanan öğretmen yeterliklerinin bilimsel temelde güvenilir, geçerli, uygulanabilir ve geliştirilebilir nitelikte olup olmadığının belirlemek amacıyla paydaş görüşlerin alınabilmesi için öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri anketi geliştirilmiş; anket öğretmen, yönetici, öğretim elemanı, son sınıf öğrencileri, müfettişler, eğitim sendikaları temsilcilerinden oluşan geniş bir kitleye uygulanmıştır. Öğretmenlik mesleği yeterlik taslağına ilişkin paydaş görüşlerinin analiz edildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ulusal rapor ile açıklanmıştır. Sonuçlara göre paydaşlar ana yeterlik, alt yeterlik ve performans göstergeleriyle ilgili olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Devamında yapılan mevcut durum araştırması ve ihtiyaç analizleri sonuçları ve gelen öneriler dikkate alınarak taslak üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemeler sonucunda belirlenen yeterliklerin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarılarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir (MEB, 2008: IX).

Yeterlik belirleme çalışmalarının yanı sıra yönetici ve öğretmenlerin belirlenen yeterlikler doğrultusunda bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamaları için Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli oluşturulma çalışmaları başlatılmıştır.

Öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda meslekî yeterliklerini geliştirmek amacıyla kendi gelişim modelini kendisinin oluşturmasına imkan sağlayan, meslekî gelişim anlayışı ve bu anlayış kapsamında kullanılacak araç, yöntem ve süreci içeren OTMG kılavuzu hazırlanmıştır (MEB, 2007: iii).

OTMG, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir (MEB, 2010:3).

Öğretmen yeterlikleri çerçevesinde oluşturulan ve bu temelde yürütülen OTMG uygulamaları, bireysel ve mesleki gelişime rehberlik eder ve kurumsal gelişimi destekler niteliktedir. Geliştirilen yeterliklerin uygulanabilir davranışlara dönüştürülebilmesi açısından önemlidir.

OTMG modeli ile;

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öz değerlendirmelerini yaparak bireysel ve mesleki gelişim ihtiyacı bulunan alanları belirlemeleri,
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul gelişimi ve öğretme – öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri, deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaları ve bunları uygulamalarına yansıtmaları,
- Eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması,
- Öğrencilerin her türlü gelişim süreçlerine etkin katılımlarının artırılması,
- Okul kültürünün (değerler, normlar, semboller, gelenekler vb.) gelişimine bağlı olarak yönetici, öğretmen ve diğer paydaşların uzmanlık deneyimlerinden yararlanması,
- Okulun gelişim planları doğrultusunda, okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması amaçlanmaktadır (MEB, 2010:3).

Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı gibi OTMG modeli öğretmen ve yöneticilerin bireysel ve mesleki yeterliklerini geliştirmesine katkı sağlayarak okulun ve çatısı altında eğitim gören öğrencilerin gelişimini sağlaması ve bu şekilde eğitim öğretim etkinliklerinin kalitesinin yükseltilmesi hedeflenmiştir (Özlük, 2010:45).

### **2.2.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

TEDP'nin öğretmen eğitimi bileşeni kapsamında ÖYEGM tarafından paydaş görüşleri araştırması ve mevcut durum araştırması yapıldıktan sonra YÖK'nun ve YÖK'e bağlı 49 eğitim fakültesinin, MEB merkez teşkilatı birimlerinin, eğitim sendikalarının, sivil toplum kuruluşlarının görüş ve önerileri alındıktan sonra öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çalışmasına son verilmiştir. Bu düzenlemeye göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. (MEB, 2006:8) Bu yeterlikler tüm branşlar için geçerlidir.

Tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan söz konusu yeterliklerin öğretmen politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, seçiminde, iş başlarında ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması bakımından Talim Terbiye Kurulu TTK başkanlığınca uygun bulunarak, 17.04.2006 tarihli bakanlık onayı ile yürürlüğe girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanmıştır (2590 Tebliğler, 2006:1502).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ait ana ve alt yeterlikler şu şekilde verilmiştir (MEB, 2006).

#### **A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim**

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim

ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

**Alt yeterlikler:**

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4- Öz Değerlendirme Yapma
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8- Mesleki Yasaları izleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

**B- Öğrenciyi Tanıma**

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

**Alt yeterlikler:**

- B1- Gelişim Özelliklerini Tanıma
- B2- İlgi ve ihtiyaçları Dikkate Alma
- B3- Öğrenciye Değer Verme
- B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek

**C- Öğrenme ve Öğretme Süreci**

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

**Alt yeterlikler:**

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi

**D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme**

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

**Alt yeterlikler:**

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

**E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri**

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

**Alt yeterlikler:**

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kùltür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

#### **F- Program ve İçerik Bilgisi**

Öğretmen, Türk millî eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

##### **Alt yeterlikler:**

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

#### **2.2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri**

İlköğretim öğretmenlerin kendi alanlarındaki görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar ilk olarak 21-25. 06. 2004 tarihinde başlamıştır. Bu tarihte yapılan çalıştayda özel alan yeterlikleri ön taslak olarak geliştirilmiştir. Ön taslakta 16 branşa ait konu alanları belirlenmiş, konu alanlarına ait yeterlikler ve performans göstergeleri saptanmıştır (ÖAY gelişim raporu, 2008:1).

Gerçekleştirilen çalıştaylarda 13 ulusal danışman, 1 uluslararası danışman, 14 MEB teşkilat personeli ve 54 öğretmen görev almıştır. Toplam 6743 paydaşın görüşü alınmıştır.

Çalıştaylarda yurt dışında konuyla ilgili yapılan uygulamalar değerlendirilmiş, taslaklara ilişkin paydaş görüşlerin alınmasında kullanılacak anketin içeriği, uygulanması, sonuçların analizi, raporlaştırılması ve verilerin değerlendirilmesine ilişkin stratejiler belirlenmiş ve paydaşlardan gelen öneriler doğrultusunda taslak üzerinde düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. İlköğretim öğretmenlerine

yönelik olarak 16 alanda hazırlanan özel alan yeterlikleri taslaklarından Türkçe ve İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri 06 Mayıs 2008 tarihinde TTK' unca uygun bulunmuş ve 04 Haziran 2008 tarihinde bakanlık onayı ile yürürlüğe girmiştir. Diğer alanlara ilişkin özel alan yeterlikleri ise 25 Temmuz 2008 tarihli bakanlık onayı ile yürürlüğe girmiştir.

ÖAY belirlenen branşlar şu şekildedir.

- 1- Okul öncesi öğretmenliği yeterlikleri,
- 2- Sınıf öğretmenliği yeterlikleri,
- 3- Türkçe öğretmenliği yeterlikleri,
- 4- Matematik öğretmenliği yeterlikleri,
- 5- Sosyal bilgiler öğretmenliği yeterlikleri,
- 6- Müzik öğretmenliği yeterlikleri,
- 7- Yabancı dil öğretmenliği yeterlikleri,
- 8- Fen ve teknoloji öğretmenliği yeterlikleri,
- 9- Zihinsel engelli öğrenciler için gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenlerin yeterlikleri,
- 10- İşitme engelli öğrenciler için gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenlerin yeterlikleri,
- 11- Görme engelli öğrenciler için gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenlerin yeterlikleri,
- 12- Teknoloji ve tasarım öğretmenliği yeterlikleri,
- 13- Beden eğitimi öğretmenliği yeterlikleri,
- 14- Görsel sanatlar öğretmenliği yeterlikleri,
- 15- Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği yeterlikleri,
- 16- Bilgisayar öğretmenliği yeterlikleri

ÖAY, yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır.



Yeterlik Alanı, belli bir özel alanda birbiri ile ilişkili beceri, asıl konu, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılardır

Kapsam, yeterlik alanının çerçevesidir; içeriğini tanımlamaktadır

Yeterlikler, her bir konu alanı ve kapsam dikkate alınarak belirlenmiştir. Bunlar öğretmenlerin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken mesleki beceri, tutum ve davranışlardır (MEB, 2008: viii).

Performans göstergeleri, yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir/gözlenebilir davranışlardır. Performans göstergeleri A1,A2,A3 olmak üzere 3 düzeyde tanımlanmıştır.

Performans gösterge düzeyleri şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2008:42).

**A1 düzeyi:** Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

**A2 düzeyi:** Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığı yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

**A3 düzeyi:** Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. A2 düzey performans göstergeleri A1 düzeyini, A3 düzey performans göstergeleri A1 ve A2 düzeylerini kapsayacak niteliktedir.

### 2.2.1.2.1. İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

ÖYEGM tarafından belirlenen İngilizce öğretmeni ÖAY 5 yeterlik alanı, 26 alt yeterlik ve 158 performans göstergesinden oluşmaktadır.

İngilizce Öğretmeni ÖAY şunlardır (MEB, 2008:60):

#### 1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme (İÖSPD):

Bu alan; İngilizce öğrenme - öğretme sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

##### Alt yeterlikler

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

#### 2. Dil Becerilerini Geliştirme (DBG):

Bu alan; İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme/öğretme teorilerini, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, İngilizceyi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almayı kapsar.

##### Alt yeterlikler

- Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme.
- Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme.
- Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme.

- Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme.
- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme.
- İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

### **3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (DGİD):**

Bu alan; İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

#### **Alt yeterlikler:**

- İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.
- İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.
- Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme.

### **4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma (OATİY):**

Bu alan, İngilizce öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

#### **Alt yeterlikler:**

- Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme.
- Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme.

- Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme.
- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.
- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme.
- Toplumsal liderlik yapabilme.

### **5. İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama (MGS):**

Bu alan, İngilizce öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

#### **Alt yeterlikler:**

- Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.
- İngilizce öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.
- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme.
- Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme.

Öğretmenlik dinamik bir meslektir. Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır (Benzer, 2011:15). Bu bağlamda belirlenen genel ve özel alan yeterliklerinin öğretmenlere kazandırabilmesi için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi eğitimde etkin uygulamalar yapmak gerekmektedir çünkü öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve mesleklerini uygulamaları sürecinde nitelikleri ne kadar fazla gelişirse eğitimde kalite o kadar artacaktır (Gürten ve Demirel, 2010).

### **3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde konuyla ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmalar konuları açısından genelden özele doğru bir düzen içerisinde sıralanmıştır.

#### **3.1. Ulusal Araştırmalar**

Güven (2005) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin profili çizilmiş ve mesleki yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde devlet ilköğretim okulunda çalışan 266 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilk bölümünde kişisel bilgiler içeren; ikinci bölümünde öğretmenlerin yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algıları, yaş, cinsiyet gibi demografik özellikler ve mesleki deneyime göre değişmemektedir.

Baykara (2011) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları ile biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığına ve öz yeterlik algılarıyla biliş ötesi öğrenme stratejilerinde cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla üniversitesi eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 172 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeylerinin iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği ancak sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ve biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uygur (2010) İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre değişip değişmediği incelemiştir. Çalışma grubunu, Mersin üniversitesi, eğitim fakültesi, yabancı diller eğitimi bölümü, İngiliz dili eğitimi anabilim dalında, 2008–2009 akademik yılında 1.2.3. ve 4. sınıflarda

okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güven (2005) tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce öğretmenliğine yönelik toplam öz-yeterlik algılarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğretim türüne göre farklılaşmadığını ancak, sınıf düzeyi ve okul uygulaması dersi değişkenlerine göre farklılaştığını göstermiştir. Farklılıklar sınıf düzeyi değişkenine göre üst sınıflar lehine, okul uygulaması dersi değişkenine göre ise III. uygulamalar lehine bulunmuştur.

Tunç Yüksel (2010) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyi araştırılmış ve cinsiyet ve mesleki deneyim gibi faktörlerin öz yeterlik algısıyla ilişkine bakılmıştır. Ayrıca algılanan dil seviyesi ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin, Nusaybin, Midyat ve Bursa'da ilköğretim okullarında görev yapan 96 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğünü göstermiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin, öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha fazla olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Yapılan analizler İngilizce öğretmenlerinin algılanan öğretmen yeterliği ve algılanan İngilizce dil seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Güven ve Çakır (2012) ilköğretim birinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme, çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almamalarına, mesleki deneyimlerine ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırmaya Mersin il ve köylerinde 2004 yılında görev yapan 266 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme ve çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almamalarına göre değiştiğini; çocuklara dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının almayanlara göre anlamlı

farklılık gösterdiğini, İngilizce öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı ve İngiliz dilbilimi mezunu olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak hizmet-içi eğitim değişkeninin öz yeterlik inancında bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Büyükduman (2006) İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 20 üniversiteden 1182 son sınıf İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci katılımı/ öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutlarındaki ve genel öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının genel olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenliği adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Çakır ve Alıcı (2009) çalışmalarında, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla, bu öğretmen adaylarının öğretme yeterlikleri hakkındaki öğretmen görüşlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın araştırma grubu, 39 aday öğretmen ve beş bayan öğretmendir. Veri toplama aracı olarak İngilizce öğretmenliği öz-yeterlik algısı ölçeğinin aday öğretmen ve öğretmen uyarlamaları kullanılmıştır. Çalışmada, aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğretmenlerinin onların öğretme yeterlikleri hakkındaki algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, doğrudan deneyimler ve sözel iknanın, öğretmen adaylarının kişisel yeterliklerini etkileyen önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zehir Topkaya'nın (2011) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları, demokratik değerleri, cinsiyet ve sınıf seviyeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak 294 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmanın verileri demokratik değerler ölçeği ve öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği ile elde edilmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının yüksek düzeyde demokratik değere ve öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkeninin her ikisi içinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ile demokratik değerleri arasında olumlu ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Karacaoğlu (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemeyi ve öğretmenlerin yeterlilik algıları ile farklı değişkenler arasındaki farka bakmayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 440 öğretmen tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek üzere 137 maddeli beşli dereceleme ölçeğinden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal - uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından yapılan çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Hacettepe eğitim fakültesi son sınıfta okuyan 61 sınıf öğretmenliği, 60 fen bilgisi eğitimi ve 33 okul öncesi eğitimi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlik öz-yeterlik inancı ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Veri analizlerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve mesleki tutumları orta düzeydedir. Adayların öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve mesleki tutumları arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; öz-yeterlik inançları açısından ise anlamlı bir fark bulunmuştur, bu fark fen bilgisi ve okul öncesi eğitimi lehine anlamlıdır. Öğretmenlik mesleğine



ilişkin öz-yeterlik inancı ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öz-yeterlik inançlarının ve ikisi arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. 2006-2007 öğretim yılında İnönü üniversitesi eğitim fakültesinde okuyan 380 son sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleği tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, mesleki tutumlarında ise araştırmadaki değişkenlerin hiçbirinde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve mesleki tutumları arasında pozitif yönde ama düşük bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Özşaker ve Varol (2012) İzmir’de devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik seviyelerini birkaç değişken açısından değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarında 100 öğretmene öz-yeterlik ölçeği uygulamıştır. Veri analizleri sonucunda özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden; hizmet-içi eğitim alanların almayanlardan; mesleki yayın takip edenlerin etmeyenlerden ölçeğin üç boyutunda da daha yüksek ortalamaya sahip oldukları yani mesleki öz-yeterlik seviyelerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bunun yanında medeni durum ve cinsiyetin öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik seviyelerinde bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Tanrıseven (2012) sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi üzerine yaptığı araştırmada 195 sınıf öğretmeni ve 70 üçüncü sınıf ve 70 son sınıf öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarından daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenler ve öğretmen adayları arasında öz-yeterlik algıları açısından cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılık bulunmazken, mesleki deneyim yönünden öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada 43 stajyer öğretmen yer almıştır. Araştırma sonucunda stajyer öğretmenlerin mesleki yeterlikler açısından kendilerini büyük ölçüde yeterli olarak algıladıkları ve cinsiyet değişkenine ilişkin yeterlik algıları arasında ölçeğin bir maddesi (anlaşılır açıklamalar ve yönergeler kullanma) dışında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kalafat (2012) çalışmasında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve bu kişilik özelliklerinin öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan 428 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, kişisel bilgilerinin ve öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla 3 çeşit ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kişilik özelliklerine bakıldığında dışadönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutlarının ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğretmen yeterliğine etki eden en güçlü kişisel özelliğin deneyime açıklık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler yeterlik algısı ölçeğinin tüm boyutlarında kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak görmektedir. Cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları, branş, kıdem ve mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenlerine göre ise yeterlik algıları arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Oskay, Erdem ve diğerleri (2010) öğretmenlerin genel alan yeterliklerinden öğretim ve öğrenme sürecindeki yeterlikleri açısından kendilerinin değerlendirmeleri üzerine yaptıkları bu çalışma farklı branşlardan 224 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim ve öğrenme sürecindeki yeterliliklere ilişkin genel ortalamalarının kararsızım ile kendime güveniyorum aralığında yer aldığı bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimlerine göre öğretim ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamaları incelendiğinde ise,

öğretmenlerin deneyimi arttıkça öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamalarının yükseldiği görülmektedir.

Taşar (2012) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan toplam 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının cinsiyet ve hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığı; branş değişkenine göre, kişisel ve mesleki değerler ile öğrenme ve öğretme süreci alt boyutlarında sınıf, fen ve teknoloji ile yabancı dil öğretmenlerinin lehine; hizmet yılı değişkenine göre, kişisel ve mesleki değerler alt boyutunda 21 ve üstü; öğrenme ve öğretme süreci ve okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutunda ise 16-20 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin lehine; mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenine göre hemen hemen ölçeğin bütün boyutlarda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine farklılık gözlenmiştir.

Özer ve Gelen (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma dereceleri hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur. 242 öğretmen ve 160 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Her iki gruba da MEB (2006) tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden faydalanarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ayrı birer anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının hem genel olarak hem de alt yeterlikler bazında değerlendirildiğinde öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleki genel yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Numanoğlu ve Bayır (2009), çalışmalarında BÖTE bölümü 4. sınıfta okuyan bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılında Ankara Üni. Eğt. Fak. BÖTE bölümünde okuyan 39 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak MEB tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel yeterlikleri kazanma

durumlarına ilişkin ortalamaları yüksek çıkmıştır. Öğrenciyi tanıma ana yeterliğinin kazanılma durumuna ilişkin ortalama en yüksek, okul, aile ve toplum ilişkileri ana yeterliğinin kazanılma durumuna ilişkin genel ortalama en düşüktür. Öğretmen adaylarının genel yeterlikleri kazanma durumlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalamalarının kızlarda ve erkeklerde Öğrenciyi tanıma ana yeterlik alanında en yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin en yüksek genel ortalamayla Öğrenciyi değerlendirme alt yeterlik alanındaki performans göstergelerini kazandıkları görüşündedirler. Bu sonuçların bölümü isteyerek seçenler ve seçmeyenler ve öğretmenlik yapmayı isteyenler ve istemeyenler için aynı olduğu görülmektedir.

Taşgın ve Sönmez (2013) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretme-öğrenme süreci ve öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmada 345 sınıf öğretmeni ve 79 öğretmen adayından gelen anketlerden elde edilen bulgular sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının belirtilen yeterliklere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2010) Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerler –mesleki gelişim/ öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler/ okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutlarında sahip oldukları yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 326 öğretmen oluşturmaktadır. MEB öğretmen yeterlikleri kaynak alınarak geliştirilen bir anket ve gözlem ve yüz yüze görüşme tekniklerinden de yararlanılmıştır. Öğretmenler kendilerini belirtilen boyutlarda iyi sayılabilecek düzeyde yeterli gördükleri belirtilmiştir. Ayrıca her boyutta o boyuta ilişkin sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin etkili bir öğretilerde bulunması gereken meslek sevgisi, hoşgörülü ve sabırlı olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma gibi kişisel nitelikler bakımından iyi oldukları söylenebilir.

Kaya, Küçüköğlü, Taşgın ve diğerleri (tarihsiz) tarafından yapılan çalışmada Kimya öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk üniversitesi Kazım Karabekir eğitim fakültesi 4 ve 5. sınıfa devam eden 42 öğrenci oluşturmaktadır. araştırmada veri toplama aracı olarak kimya öğretmeni özel alan yeterlikleri ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kimya özel alan yeterliklerine ilişkin algıları yeterli seviyededir. öğretmen adaylarının yeterlik algılarında cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adaydır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlik algısı ölçeği adı verilmiş beşli likert tipi bir ölçektir. Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel alan yeterlik algılarında cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, bölümü tercih sırası ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının birinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bingöl Meşe (2010) tarafından yapılan çalışmada BİT öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin gerektirdiği performansları, eğitim-öğretim ortamında hangi sıklıkta gösterebildiklerini değerlendirilmiştir. Tarama modeli kullanılan bu çalışma 2009-2010 öğretim yılında İzmir il sınırları içinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 127 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler beşli likert tipi bir ölçek ve görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; BİT öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğretimi planlama ve uygulama yeterlik alanının gerektirdiği performansları sıklıkla gösterdikleri, uzaktan eğitim uygulamaları ve eğitsel yazılım geliştirme boyutlarının gerektirdiği performansları bazen gösterdikleri, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar yeterlik alanının gerektirdiği performansları ise nadiren gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz (2010) yaptığı çalışmada Türkçe derslerini yürütecek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve ağırlıklı genel not ortalamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında

eğitim gören 141 tane 4. sınıf Türkçe ğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ğretmen öz yeterlik leği ve Türkçe ğretmeni özel alan yeterlikleri başlıklı 2 ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe ğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, ğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığı fakat ağırlıklı genel not ortalaması faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

zlk (2010) Türkçe ğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla MEB tarafından belirlenen Türkçe ğretmeni özel alan yeterlikleri kullanılarak likert tipte bir ölçek hazırlanmış ve Kırıkkale ili merkez ilkokđretim okullarında görev yapan 74 Türkçe ğretmenleri ve liselerde görev yapan 82 Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri genel olarak yüksek çıktığı tespit edilmiş; öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm ve hizmet süresi değişkenlerine göre Türkçe ğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Güney, Aytan ve Gün (2010) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ğretmeni özel alan yeterliklerindeki yeterlik alanı, alt yeterlikler ve performans göstergeleriyle, Türkçe ğretim programındaki öğrenme alanları, hedefler ve kazanımları karşılaştırarak iki grup arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkçe öğretmeninden beklenen davranışlarla öğrencilerin edinmesi istenilen hedefler ile kazanımlar eşleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen yeterliklerinin ğrenci hedef ve kazanımlarıyla örtüşme düzeyi belirlenmiş, Türkçe zel alan yeterliklerine ilişkin tespit ve önerilerde bulunulmuştur. Genel olarak bakıldığında kazanımların dağılımı denklik göstermemektedir. Okuma ğrenme alanındaki kazanımların bariz bir üstünlüğü bulunmektedir. Dinleme ğrenme alanına ise diğerlerinden daha az yer verildiği görülmektedir.

Demiral, Baydar ve Gönen (tarihsiz) tarafından yapılan çalışmada amaç sınıf ğretmenlerinin, MEB (2008) tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği özel alan

yeterliliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2009-2010 yılında Eskişehir Osmangazi ve Anadolu üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 175 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenlerini gözlemledikten sonra ölçeği doldurmuşlardır. Analizler sonucunda öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin tüm özel alan yeterliklerini az ya da çok gösterdiklerini, Atatürkçülük boyutun en yüksek ortalamaya sahip olduğunu; sanat ve estetik boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Ünsal (2010) yaptığı araştırma ile sınıf ve İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki genel, özel ve toplam (genel ve özel) yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sınıf öğretmenliği bölümünden 38, İngilizce öğretmenliği bölümünden 47, toplam 85 son sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının genel ve özel yeterlik alanıyla ilgili algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise sınıf ve İngilizce branşları arasında genel, özel ve toplam öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığıdır.

Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı MEB tarafından okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve buna bağlı olarak A2 düzeyinde 62 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin 7 yeterlik alanı olan gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve toplumla iş birliği yapma, mesleki gelişimi sağlama alanlarındaki A2 düzeyindeki performans göstergelerine verdikleri cevaplara göre gelişim alanları boyutunun en yüksek ortalamaya ve ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hacıömeroğlu ve Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenlerinin özel alan yeterliğine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart

Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı son sınıfında öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrenme-öğretme ortamı ve gelişimi, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim ve bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme boyutlarında öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin yeterliğine ilişkin algılarının tamamen yeterli derecesine karşılık geldiği görülmektedir. Diğer 2 boyut için öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların ortalamaları incelendiğinde ise sanat ve estetik ve beden eğitimi ve güvenlik konusundaki algıları yeterli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının başarı notu ile uygulama öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algıları cinsiyet ve öğrenim türüne göre farklılaşmamasına rağmen başarı notuna göre farklılaşmaktadır.

Güneş (2011) tarafından yapılan çalışmada Kimya öğretmen adaylarının özel alan yeterlik düzeyleri ortaya konmuş ve yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesi ve cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi eğitim fakültesi, OFMA eğitimi bölümü, kimya eğitimi anabilim dalının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören 37 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada veriler MEB ÖYEGM tarafından hazırlattırılan Kimya özel alan öğretmen yeterliklerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından düzenlenen öz-yeterlik ölçeğiyle toplanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları hemen her alanda kendilerini yeterli bulmakta, sadece alan bilgisi konusunda bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedir. Alan bilgisi konusunda kendisini eksik gören öğrenci sayısı 5. sınıflarda daha fazla olmasına karşın; alan eğitimi konusunda yeterlik düzeyleri karşılaştırıldığında 4. sınıflara oranla kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır.

### **3.2. Uluslararası Araştırmalar**

Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), tarafından öğretmen yetiştiren bir bölümden mezun olduktan sonra stajyer öğretmenler üzerinde bir çalışma



yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarına, ilk olarak programa girişlerinde, ikinci olarak programın yani stajın sonunda ve son olarak öğretmenlik görevine başladıkları yılın sonunda olmak üzere 3 evrede ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına ölçekler her devrede uygulanmıştır. Bu ölçeklerden birincisi, öğretmen yeterlik algılarını, genel öğretim yeterlik algıları ve kişisel öğretim yeterlik algıları olarak iki boyutta ele alan bir ölçektir. Söz konusu ölçek, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçektir. İkinci ölçek Bandura'nın (1997) öğretmen öz-yeterlik ölçeğidir. Üçüncü ölçek ise araştırmacılar tarafından geliştirilen programa özel ölçektir. Bu çalışmanın sonunda, okul uygulamasına katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının programın sonunda üniversiteden mezun oldukları düzeye göre yükseldiği, fakat öğretmenlikte geçirilen 1. yılın sonunda ise öz-yeterlik algılarının okul uygulaması programının sonundaki öz-yeterlik algılarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alvarez-Nunez (2012) düşük, orta ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin milli eğitimi tarafından yapılan ilköğretim sınavında İngilizce, matematik ve toplam sınav başarılarında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Kısaca öğrenci başarısıyla öğretmenin yeterlik algısı arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmada Belize'deki 51 okuldan 1255 8.sınıf öğrencisi ve 51 öğretmen örneklem olarak kullanılmıştır. Öğretmenlere öğretmen yeterlik ölçeği uygulanmış. Ölçekten elde edilen veriler değerlendirilerek öğretmenler yüksek, orta ve düşük öz-yeterlik seviyesinde olarak derecelendirilmişlerdir. Öğrencilerin milli eğitim tarafından yapılan sınavdan aldıkları İngilizce, matematik ve toplam puanlarının ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçları yüksek seviyede öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin orta ve düşük seviyede öz-yeterlik algıları bulunan öğretmenlerin öğrencilerinden sınavda daha yüksek notlar aldığı ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğrencilerinin matematik, İngilizce ve toplamda aldıkları sınav puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Ah Lee (2009) Koreli ilkokul öğretmenlerinin İngilizce öğretme konusundaki yeterlik duygularını İngilizce dil yeterlikleri ve İngilizce diline karşı tutumlarına

ilişkin olarak araştırmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Veriler anket, görüşme ve gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. 1327 öğretmen anket doldurmuş, 23 öğretmenle görüşme yapılmış ve 5 öğretmenin İngilizce dersi gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin İngilizce öğretmeye yönelik öz-yeterlikleri sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı boyutlarında orta seviyede çıkmıştır. İngilizce dilini sözel kullanma faktörü öğretmenlerin kendilerine en az güvendikleri faktör olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel öğretim yeterlikleri kısmen katılıyorum seviyesinde öğrencilerin öğrenmelerini artırabildiklerini düşündüklerine işaret etmektedir.

Chacon (2005) çalışmasında Venezuela ilköğretimlerinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin yeterlik algılarını araştırmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin dil yeterlik seviyeleri ve öğretimde kullandıkları stratejiler araştırılmıştır ve öğretmenlerin yeterlik algıları ile bazı değişkenler ve dil yeterlik seviyeleri ve stratejiler arasındaki korelasyon araştırılmıştır. 100 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen çalışmada İngilizce öğretmenleri yeterlik ölçeği adı verilen beş boyutlu bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik yeterlik algılarının sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik algılarından daha yüksek olduğunu, daha çok dilbilgisine dayalı öğretim teknikleri kullandıklarını; iletişimsel becerilere yeterince yer vermedikleri; dinleme, konuşma ve dilin öngördüğü kültürel bilgilerin verilmesi becerilerinde düşük oranlarda yeterlilik sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca dil yeterliği, sınıf içi kullanılan stratejiler ile öğretmen yeterlik algılarında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler açısından hizmet yılı, yurtdışında bulunma ya da okuma ile öğretmen yeterlik algısında bir korelasyon çıkmazken hizmet-içi eğitim alma değişkeniyle öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı boyutunda öğretmenlerin yeterlik algılarında pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

Huangfu (2012) tarafından yapılan çalışmada Çin'deki yükseköğretim kurumlarında görev yapan 64'ü okutman ve 48 'i yardımcı doçent/ doçent toplam 112 İngilizce öğretmeniyle çalışılmıştır. Katılımcılar kişisel bilgiler, öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve motivasyonel öğretim davranışlarını içeren 3 bölümden oluşan bir

anket doldurmuştur. Öğretmen öz- yeterlik anketi sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini öğretim stratejilerini kullanma yeterliklerinin sınıf yönetimi ve öğrenciyi öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha fazla olduğu şeklinde değerlendiriyorlar. Motivasyonel öğretim davranışları anketi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin motivasyonel stratejilerden birincil motivasyonu artırma ve motivasyonu devam ettirme ve koruma stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir başka sonucu da öğretmen öz-yeterliliğinin öğretmenin motivasyonel stratejilerinin öngörülmesine önemli katkı sağladığıdır. Bu çalışmada da öğretmen öz- yeterlik algısıyla kullandığı motivasyonel stratejiler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır.

Eslami ve Fatahi (2008) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretme açısından mesleki yeterlik ve İngilizce dili yeterlik algıları araştırılmıştır. Öğretmen yeterlik algısı ölçeği ve İngilizce yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılar öğretmenlik deneyimi 1-5 yıl arası lisede görev yapmakta olan 40 İngilizce öğretmenidir. Öz- yeterlik ölçeği sonuçları ölçekte yer alan 3 alt boyuta göre öğretmenlerin öğretim stratejileri kullanma yeterlik algılarının sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama yeterliliklerinden daha fazla olduğuna işaret etmektedir. İngilizce yeterlik ölçeği sonuçları da öğretmenlerin okuma ve konuşma becerilerinin, dinleme ve yazma becerilerinden daha yüksek olduğuna ve iletişim ağırlıklı öğretim becerilerinden daha çok dilbilgisi ağırlıklı öğretim yöntemleri kullandıklarına işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile İngilizce yeterlik algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Shim (2001) Koreli İngilizce öğretmenlerinin öğretmen yeterlik inançları üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. 106 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada Anita Hoy tarafından geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Koreli İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi, iş memnuniyeti, öğretmenliğe hazır olma, akademik başarıya eğilim, dinleme ve okuma değişkenlerine göre özel öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Genel öğretmen yeterlikleriyle hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin genel öğretmen yeterlikleri düşük çıkmıştır. Yani

öğretmenler öğrenci başarısını ya da başarısızlığını öğrencinin alt yapısına/dış faktörlere dayandırdıkları söylenebilir. Araştırmada ayrıca genel ve özel öğretmen yeterlikleri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Dil becerileri değişkenlerinin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili oldukları saptanmıştır. Özellikle dinleme becerisinin yüksek seviyede özel ve genel öğretmen yeterlik duygusu olan öğretmenlerin sahip olduğu bir beceri olarak saptanmıştır. Sınıf yönetimi, iş memnuniyeti değişkenlerin yüksek seviyede öğretmen yeterlik duygusuna sahip olmada önemli birer faktör olarak ortaya çıkarken meslektaşlarıyla ilişkinin yeterlik duygusu üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Putman (2012) öğretmenlerin yeterlik algılarını öğretmen adayları, mesleğe yeni başlamış ve deneyimli öğretmenler üzerinde karşılaştırmalı şekilde yürüterek araştırmıştır. Çalışmada 304'ü öğretmen adayı, 57'si hizmet yılı 3 yıldan az ve 123'ü hizmet yılı 3 yıldan fazla öğretmen yer almıştır. Veriler öğretmen yeterlik algısı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam yeterlik ve 3 alt yeterlik(sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri) boyutunda deneyimli öğretmenlerle diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deneyimli öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Buna göre deneyimli öğretmenler ölçeğin tüm boyutlarında kendilerini daha yeterli olarak görmektedirler. Öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Milner ve Woollfolk Hoy (2003) tarafından yapılan nitel araştırmada bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı Amerika'da çoğunluğu beyaz olan bir lisede Afrika kökenli Amerikalı bir İngilizce öğretmenin sosyal izolasyon ve reddedilmesine rağmen mesleğe devam etmesindeki öz yeterlik kaynaklarını araştırmaktır. Öğretmen okuldaki 3 azınlıktan biri olarak yeterlik duygusunu tehdit eden birçok olumsuzlukla karşılaşmış ancak mücadeleye devam etmiştir. Araştırmaya seçilen katılımcı 25 yıllık bir mesleki deneyimi olan ve 11 yıldır aynı okulda çalışan 1 doktora, 2 mastır ve 1 lisans derecesine sahip başarılı bir öğretmen. Araştırmada gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan gözlemler 5 ay sürmüştür. Günlük hayatta yapılan sayısız görüşmelerin yanı sıra aynı zamanda 1-2

adet yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterliğe kaynak olabilecek ve bunu etkileyen birkaç tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenin okulda yaşadığı olumsuzluklar güven duygusunu etkilemiştir. Tehditler ve olumsuz tepkiler endişe kaynağı olmuş ancak öğretmen ve öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarını yıkmak öğretmenlikte birincil sorumluluğu olmuş ve onları eğitmek durumunda hissetmek sorumluluk duygusunu artırmış. Öğrenci ve ailelerin algısı ve saygısı güven duygusunu pekiştirmiş ve okulda kalması için bir neden olmuştur. Doktora bitirmek gibi ustalık gerektiren bir işi başarmak onu zor durumlarla başa çıkma becerisine sahip olduğunu hatırlamış; başarı deneyimlerinin rolü güven duygusunu etkilemiş ve okulda kalmasını sağlamıştır.

Paneque ve Barbeta (2006) tarafından İngilizce öğrenen özürlü öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerini araştırmak amacıyla 202 ilköğretim özel eğitim öğretmeniyle bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma veri toplamak için Bandura'nın (2001) ölçeğine uyumlu olarak İngilizce öğrenen özel eğitim öğrencilerinin öğretmen ölçeği diye adlandırılan bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin toplam öğretmenlik yeterlik skorları ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam yeterlik puanları yüksek çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin ana dilindeki yetkinliklerinin öğretmen yeterlik duygusuna etki eden bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Okul statüsü, özel eğitimdeki derecesi, mezuniyet derecesi, özel eğitimdeki belgeleri, hizmet yılı değişkenlerinin ise öğretmenlik yeterlik duygusuyla ilişkisi anlamlı çıkmamıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan iki tema ortaya çıkmıştır. Biri okul ve eğitim sistemiyle ilgili diğeri öğretmenlikle ilgili. Öğretmenlik temasına göre öğretmenler öğretmen eğilimlerinin, öğretmenlik deneyimi, öğretmen hazırlığı ve öğretim ve dil becerisinin önemli olduğunu ve okul ve eğitim temasına göre dışarıdan alınacak destek, kaynaklar, sınıf mevcudu, zaman ve maddi desteğin de bu tür öğrencilerle çalışırken yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Özetle, yapılan araştırmalar incelendiğinde yeterlikle ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı ancak bu araştırmaların çoğunun öz-yeterlik üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Mesleki yeterlik algıları üzerinde yapılan araştırmaların ise daha çok öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü, ayrıca MEB'nın özel alan yeterliklerini temel alan araştırma sayısının oldukça az olduğunu hatta ülkemizde İngilizce öğretmenlerine yönelik özel alan yeterliklerine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın literatüre yeni bir kaynak oluşturacağı ve yüksek düzeyde beceri isteyen İngilizce öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin daha iyi bilinmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

## 4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modelinden biri olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modelinde karşılaştırma yolu ile ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır ve aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2005). Bu çalışmada da çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin yeterlik algılarında farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

### 4.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemini

Bu araştırmanın evrenini Zonguldak merkez ve ilçelerinde devlet ve özel ilköğretim okullarında kadrolu olarak görev yapmakta olan 437 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmenlerden 235 tanesi anketi doldurarak geri dönüş sağlamıştır. 235 kişiden anketi geçerli sayılan 195 öğretmenin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 4.1’ de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kadın	146	74,9
Erkek	49	25,1
Toplam	195	100

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 74,9) kadın, geri kalanlarının (% 25,1) erkek olduğu gözlenmektedir.

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı**

Okul Türü	f	%
Devlet	160	82,1
Özel	35	17,9
Toplam	195	100

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 82,1'nin devlet okullarında, % 17,9'nun özel okullarda çalıştıkları gözlenmektedir.

**Tablo 4.3. Öğretmenlerin kıdem yılına göre dağılımı**

Kıdem Yılı	f	%
1-5 yıl	65	33,3
6-14 yıl	95	48,7
15 ve üstü	35	17,9
Toplam	195	100

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 33,3'nün 1-5, % 48,7'sinin 6-14, % 17,9'unun 15 ve daha fazla yıllık öğretmen oldukları gözlenmiştir.



**Tablo 4.4. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı**

Mezuniyet	f	%
Eğitim fakültesi	171	87,7
Diğer	24	12,3
Toplam	195	100

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 87,7'sinin eğitim fakültesi mezunu oldukları, % 12,3'nün üniversitelerin eğitim fakülteleri dışındaki farklı bölümlerinden mezun oldukları gözlenmektedir.

**Tablo 4.5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımı**

Hizmet- içi Eğitim	f	%
Alan	132	67,7
Almayan	63	32,3
Toplam	195	100

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67,7'sinin öğretmen yeterlikleriyle ilgili hizmet-içi eğitim aldıkları, % 32,3'nün ise almadıkları gözlenmektedir.

### 4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri “İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin oluşturulmasına, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### 4.3.1. İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği

Temel eğitime destek projesi (TEDP) kapsamında MEB ÖYEGM belirlenen ve TTK’ce onaylanan ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde görevlerini yerine getirebilmede alanlarına özgü olarak sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan özel alan yeterlikleri hazırlanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçeğin oluşturulma süreci aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. MEB ÖYEGM tarafından hazırlanan ve TTK başkanlığınca onaylanan İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri incelenmiştir. Geliştirilen özel alan yeterliklerinde yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergeleri yer almaktadır.
2. 5 yeterlik alanı ve bunlara ilişkin toplam 26 alt yeterlik ele alınarak ve yeterlik ifadelerinin aslını bozmadan çalışmaya uyarlanarak ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur (EK 1).
3. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere; ikinci bölümünde ise İÖ İngilizce öğretmenlerinin MEB ÖYEGM tarafından belirlenen özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının ortaya konulmasına yönelik 26 maddeye yer verilmiştir.
4. Ölçekte yer alan maddeler “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde ifade edilen beşli dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Buna göre, elde edilen veriler olumlu maddelerin seçeneklerine sırasıyla 5’den 1’e kadar bir değer verilerek kodlanmıştır. Ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır. Bu ölçekte alınacak en yüksek puan 130, en düşük puan ise 25’tir. Verilerin yorumlanmasında 1.00 – 1.80

arası olanlar (1) “hiç katılmıyorum”, 1.81 – 2.60 arası olanlar (2) “ katılmıyorum”, 2.61 – 3.40 arası olanlar (3) “kararsızım”, 3.41 – 4.20 arası olanlar (4) “ katılıyorum” ve 4.21–5.00 arası olanlar (5) “tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

5. Hazırlanan deneme formu çalışma grubu dışında kalan Kdz. Ereğli’de 2010-2011 öğretim yılında görev yapmakta olan 83 ilköğretim İngilizce öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

6. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne ölçüde ölçtüğünü belirleme, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki (madde-toplam korelasyonu) hesaplanarak yapılmıştır. Ölçümlerin güvenilirlik çalışması için ise Cronbach Alpha katsayısı formülü kullanılmıştır. Ölçekte TTK başkanlığı tarafından belirlenen alt yeterliklerin her biri faktör olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4.6. Güvenirlik analiz sonuçları**

	<b>İÖSPD</b>	<b>DBG</b>	<b>DGİD</b>	<b>OATİY</b>	<b>MGS</b>
Madde Sayısı	5	7	4	6	4
Madde Toplam Korelasyonu	0,611-0,749	0,566-0,822	0,720-0,848	0,483-0,767	0,704-0,867
Cronbach Alfa	0,873	0,907	0,897	0,852	0,896

Tablo 4.6 incelendiğinde faktörlerin madde toplan korelasyon aralıkları ile bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörlerden birincisi İÖSPD faktörüdür. Bu faktör toplam 5 maddeden oluşup maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,611 ile 0,749 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,873 olarak bulunmuştur. İkinci faktör olan DBG faktörü 7 maddeden oluşup maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,566 ile 0,822 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,907 olarak

bulunmuştur. Üçüncü faktör olan DGİD faktörü 4 maddeden oluşup maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,720 ile 0,848 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,897 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktör olan OAİTY faktörü 6 maddeden oluşup maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.483 ile 0,767 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,852 olarak bulunmuştur. Beşinci faktör olan İngilizce alanındaki MGS faktörü 4 maddeden oluşup maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,704 ile 0,867 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,896 olarak bulunmuştur.

Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları 0,852 ve 0,907 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Her bir faktör için yapılan analizler incelendiğinde alfa güvenilirlik katsayısının İÖSPD için 0,873, DBG için 0,907, DGİD için 0,897, OAİTY için 0,852 ve MGS için 0,896 olarak hesaplandığı görülmektedir. Buna göre ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçümler yaptığı söylenebilir.

#### **4.4. Verilerin Analizi**

Araştırma verileri analiz edilmeden önce istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler uygun olan istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra veri tabloları oluşturularak bunlar üzerinden açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Ölçeğin ilk bölümünde yer alan kişisel bilgilerin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmanın 1. alt problemi için frekans, yüzde ve ortalama analizleri yapılmıştır. 2., 4., 5. ve 6. alt problemler için bağımsız gruplar için t-test ve 3. alt problem için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Verilerin yorumlanması 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

## 5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak aşağıda verilmiştir.

#### *İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanına İlişkin Algıları*

Araştırmada kullanılan ölçekteki İÖSPD yeterlik alanının alt yeterliklerine ilişkin elde edilen yeterlik puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5.1’ de verilmiştir.

**Tablo 5.1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları**

	İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		x
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	<b>İÖSPD</b>											
1.	İng. öğretimine uygun planlama yapabilme	111	56,9	81	41,5	3	1,5	-	-	-	-	4,55
2.	İng. öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme	103	52,8	83	42,6	8	4,1	1	0,5	-	-	4,47
3.	İng. öğretim sürecine uygun materyaller kaynaklar kullanabilme	133	68,2	57	29,2	5	2,6	-	-	-	-	4,65
4.	İng. öğretim sürecine uygun yöntem teknikleri kullanabilme	123	63,1	68	34,9	4	2,1	-	-	-	-	4,61
5.	İng. öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme	120	61,5	67	34,4	6	3,1	2	1,0	-	-	4,56
İÖSPD yeterlik alanına ilişkin genel ortalama												4,56

Tablo 5. 1 incelendiğinde “İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 81’i (% 41,5) katılıyorum; 111’i (%56,9) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,55’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 83’ü (%42,6) katılıyorum; 103’ü (%52,8) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,47’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 133’ü (%68,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,65’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem teknikleri kullanabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 123’ü (%63,1) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,61’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikler kullanabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 67’si (%34,4) katılıyorum; 120’si (%61,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,56’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna

göre öğretmenlerin İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak İÖSPD yeterlik alanındaki alt yeterlilikler incelendiğinde yeterlik algıları bakımından öğretmenler  $x = 4,56$  genel ortalamayla tamamen katılıyorum aralığında yüksek düzeyde İÖSPD yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

### ***Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanına İlişkin Algıları***

Araştırmada kullanılan ölçekteki DBG yeterlik alanına ait alt yeterliklere ilişkin elde edilen yeterlik puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5.2' de verilmiştir.

**Tablo 5.2. Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları**

	Dil Becerilerini Geliştirme	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		x
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	<b>DBG</b>											
1.	Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilirim	78	40,0	107	54,9	10	5,1	-	-	-	-	4,34
2.	Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır kullanmalarını sağlayabilirim.	91	46,7	89	45,6	12	6,2	3	1,5	-	-	4,47
3.	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilirim.	71	36,4	102	52,3	18	9,2	4	2,1	-	-	4,23
4.	Öğrencilerim konuşma becerilerini geliştirebilirim.	52	26,7	104	53,3	29	14,9	9	4,6	1	0,5	4,01
5.	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilirim.	88	45,1	91	46,7	15	7,7	1	0,5	-	-	4,36
6.	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirim.	81	41,5	82	42,1	27	13,8	4	2,1	1	0,5	4,22
7.	İng. öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.	25	12,8	76	39,0	65	33,3	23	11,8	6	3,1	3,46
DBG yeterlik alanına ilişkin genel ortalama												4,15

Tablo 5.2. incelendiğinde “Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 107’si (%54,9) katılıyorum; 78’si (%40,0) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,34’dür. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 89’u (%45,6) katılıyorum; 91’i (%46,7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,47’dır. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 102’si (%52,3) katılıyorum; 71’i (%36,4) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,23’tür. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 104’ü (%53,3) katılıyorum; 52’si (%26,7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,01’dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 91’i (%46,7) katılıyorum; 88’i (%45,1) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması



4,36'dır. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 82'si (%42,1) katılıyorum; 81'i (%41,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,22'dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 65'i (%33,3) kararsızım; 76'sı (%39,0) katılıyorum; 65'i (%33,3) kararsızım cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,46'dır. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin bu maddeye ilişkin yeterlik algıları ortalaması diğer alt yeterlik maddelerinin ortalamalarından daha düşüktür. Bu durumun nedeni İngilizce öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. Ayrıca kalabalık sınıf ortamında bu tür öğrencilerle özel olarak ilgilenmek zor olabilir.

Sonuç olarak DBG yeterlik alanına ait alt yeterlikler incelendiğinde yeterlik algıları bakımından öğretmenler  $x = 4,15$  genel ortalamayla katılıyorum aralığında yüksek düzeyde DBG yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

### ***Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanına İlişkin Algıları***

Ölçekte yer alan DGİD yeterlik alanına ait alt yeterliklere ilişkin elde edilen yeterlik puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5.3' te verilmiştir.

**Tablo 5.3. Dil Gelişimini İzleme Ve Değerlendirme Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları**

	Dil Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		x
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	<b>DGİD</b>											
1.	İng. öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilirim.	93	47,7	88	45,1	14	7,2	-	-	-	-	4,40
2.	İng. Öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilirim.	105	53,8	83	42,6	7	3,6	-	-	-	-	4,50
3.	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilir ve geri bildirim sağlayabilirim.	95	48,7	87	44,6	13	6,7	-	-	-	-	4,42
4.	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarıma yansıtabilirim.	86	44,1	93	47,7	14	7,2	2	1,0	-	-	4,34
DGİD yeterlik alanına ilişkin genel ortalama												4,41

Tablo 5.3 incelendiğinde “İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 88’si (%45,1) katılıyorum; 93’ü (%40,0) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,40’tır. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 83’ü (%42,6) katılıyorum; 105’i (%53,8) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,50’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce

öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilir ve geri bildirim sağlayabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 87’si (%44,6) katılıyorum; 86’sı (%44,1) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,42’dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilme ve geri bildirim sağlayabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarıma yansıtabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 93’ü (%47,7) katılıyorum; 86’sı (%44,1) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,34’tür. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir

Sonuç olarak DGİD yeterlik alanına ait alt yeterlikleri incelendiğinde yeterlik algıları bakımından öğretmenler  $x = 4,41$  genel tamamen katılıyorum aralığında yüksek düzeyde DGİD yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

### ***Okul Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanına İlişkin Algıları***

Ölçekte yer alan OATİY yeterlik alanına ait alt yeterliklere ilişkin elde edilen yeterlik puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5.4’te verilmiştir.

**Tablo 5.4. Okul Aile Ve Toplumla İşbirliği Yapma Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları**

	Okul Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		x
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	<b>OATİY</b>											
1.	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilirim.	60	30,8	98	50,3	31	15,9	6	3,1	-	-	4,08
2.	Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle iş birliği yapabilirim.	52	26,7	99	50,8	38	19,5	6	3,1	-	-	4,01
3.	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim.	71	36,4	100	51,3	21	10,8	3	1,5	-	-	4,22
4.	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilirim.	37	19,0	83	42,6	54	27,7	16	8,2	5	2,6	3,67
5.	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilirim.	46	23,6	110	56,4	32	16,4	6	3,1	1	0,5	3,99
6.	Toplumsal liderlik yapabilirim.	32	16,4	84	43,1	62	31,8	16	8,2	1	0,5	3,66
OATİY yeterlik alanına ilişkin genel ortalama												3,93

Tablo 5.4 incelendiğinde “Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilirim” maddesine öğretmenlerin 98’i (%50,3) katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,08’dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle işbirliği yapabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 99’u (%50,8) katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde

için verdikleri yanıtların ortalaması 4,01'dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle işbirliği yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 100'ü (%51,3) katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,22'dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 83'ü (%42,6) katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,67'dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 110'u (%56,4) katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,99'dur. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Toplumsal liderlik yapabilirim.” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 84'ü (%43,1) katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,66'dır. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir.

Buna göre öğretmenlerin toplumsal liderlik yapabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak OATİY yeterlik alanına ait alt yeterlikleri incelendiğinde yeterlik algıları bakımından öğretmenler  $x = 3,93$  genel ortalamayla katılıyorum aralığında yüksek düzeyde OATİY yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

### ***İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlik Alanına İlişkin Algıları***

Ölçekte yer alan İngilizce alanında MGS yeterlik alanına ait alt yeterliklere ilişkin elde edilen yeterlik puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5.5 te verilmiştir.

**Tablo 5.5. İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlik Alanındaki Alt Yeterliklere İlişkin Öğretmen Algıları**

	İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{x}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	Mesleki yeterliklerimi belirleyebilirim.	97	49,7	94	48,2	4	2,1	-	-	-	-	4,47
2.	İngilizce öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim.	100	51,3	89	45,6	5	2,6	1	0,5	-	-	4,47
3.	Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilirim.	89	45,6	97	49,7	5	2,6	4	2,1	-	-	4,38
4.	Mesleki gelişimime yönelik araştırmalarımı uygulamalarıma yansıtabilirim.	83	42,6	100	51,3	10	5,1	2	1,0	-	-	4,35
MGS yeterlik alanına ilişkin genel ortalama												4,41

Tablo 5.5 incelendiğinde “Mesleki yeterliklerimi belirleyebilirim” alt yeterlik maddesine öğretmenlerin 94’ü (%48,2) katılıyorum, 97’si (%49,7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların

ortalaması 4,47'dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleyebilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“İngilizce öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 89'u (%45,6) katılıyorum, 100'ü (%51,3) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,47'dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin İngilizce öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilirim” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 97'si (%49,7) katılıyorum, 89'u (%45,6) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,38'dir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

“Mesleki gelişimime yönelik araştırmalarımı uygulamalarıma yansıtabilirim” alt yeterlik maddesine ilişkin öğretmenlerin 100'ü (%51,3) katılıyorum, 83'ü (%42,6) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,35'tir. Bu ortalama tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme alt yeterliğine ilişkin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak İngilizce alanında MGS yeterlik alanına ait alt yeterlilikler incelendiğinde yeterlik algıları bakımından öğretmenler  $x = 4,41$  genel ortalamayla tamamen katılıyorum aralığında yüksek düzeyde MGS yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken verilere bağımsız gruplar için t-test'i yapılmıştır; sonuçlar Tablo 5.6' da sunulmuştur.

**Tablo 5.6. Cinsiyete Göre Öğretmen Yeterlik Algularının Karşılaştırılması**

Yeterlik Alanı	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Fark
<b>İÖSPD</b>	erkek	49	4,551	0,411	193	0,384	0,701	
	kadın	146	4,579	0,460				
<b>DBG</b>	erkek	49	3,959	0,532	193	2,793	0,006*	Kadın öğrt. lehine
	kadın	146	4,207	0,540				
<b>DGİD</b>	erkek	49	4,326	0,564	193	1,421	0,157	
	kadın	146	4,450	0,514				
<b>OATİY</b>	erkek	49	3,802	0,516	193	2,055	0,041*	Kadın öğrt. lehine
	kadın	146	3,989	0,562				
<b>MGS</b>	erkek	49	4,321	0,481	193	1,657	0,099	
	kadın	146	4,458	0,509				

Tablo 5.6 incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda;

İÖSPD faktörüne ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,579$ ) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,551$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(193)}=0,384$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğretmenler İÖSPD yeterlik alanında kendilerinin benzer şekilde yeterli olduklarını düşünmektedirler.

DBG faktörüne ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,207$ ) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3,959$ ) arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(193)}=2,793$ ;  $p<0,05$ ). Bu farkın kadın öğretmenler lehinde anlamlı olduğu söylenebilir. Buna göre kadın öğretmenler DBG yeterlik alanında erkek öğretmenlerden kendilerinin daha fazla yeterli olduklarını düşünmektedirler.

DGİD faktörüne ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,450$ ) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,326$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(193)}=1,421$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğretmenler DGİD yeterlik alanında kendilerinin benzer şekilde yeterli olduklarını düşünmektedirler.



OATİY faktörüne ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 3,989$ ) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 3,802$ ) arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{(193)}=2,055$ ;  $p<0.05$ ). Bu farkın kadın öğretmenler lehinde anlamlı olduğu söylenebilir. Buna göre kadın öğretmenler OATİY yeterlik alanında erkek öğretmenlerden kendilerinin daha fazla yeterli olduklarını düşünmektedirler.

MGS faktörüne ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 4,458$ ) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 4,321$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(193)}=1,657$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğretmenler MGS yeterlik alanında kendilerinin benzer şekilde yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden ölçeğin genelinde daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun Bandura'nın (1977) öz-yeterlikle ilgili olarak açıkladığı sözel ikna kavramıyla açıklanabilir. Bandura'ya göre insanlar etraflarından gelen tepkilere göre bir işi yapıp yapamayacaklarına dair yargı geliştirirler. Karşıdan alınacak olumlu tepkiler öz-yeterlik duygularını geliştirir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) özellikle toplum tarafından kız çocuklarına daha çok öğretmenlik mesleğinin yakıştırılması ve bu doğrultuda telkinlerde bulunulması, kız öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasının nedeni olarak belirtir. Araştırmanın bulgularına göre de kadın öğretmenler bu bağlamda kendilerini daha yeterli görmektedir. Ayrıca Sünbül ve Arslan (2009) kişilerarası ilişkilerde bayanların erkeklerden daha yüksek düzeyde sosyal beceri davranışları sergilediklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar OATİY ve DBG yeterlik alanlarında kadın öğretmenler lehine ortaya çıkan farklılığı açıklayabilir.

### **5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5.7'de sunulmuştur.

**Tablo 5.7. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yeterlik Algularının Karşılaştırılması**

Yeterlik Alanı	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	Ss	F	P
<b>İÖSPD</b>	1-5 yıl	65	4,575	0,438	0,186	0,831
	6-14 yıl	95	4,585	0,456		
	15-üstü	35	4,531	0,449		
<b>DBG</b>	1-5 yıl	65	4,208	0,551	0,695	0,500
	6-14 yıl	95	4,105	0,535		
	15-üstü	35	4,134	0,577		
<b>DGİD</b>	1-5 yıl	65	4,423	0,548	0,474	0,623
	6-14 yıl	95	4,444	0,539		
	15-üstü	35	4,342	0,466		
<b>OATİY</b>	1-5 yıl	65	3,884	0,637	0,619	0,540
	6-14 yıl	95	3,984	0,529		
	15-üstü	35	3,938	0,459		
<b>MGS</b>	1-5 yıl	65	4,503	0,538	2,970	0,054
	6-14 yıl	95	4,434	0,477		
	15-üstü	35	4,250	0,485		

Tablo 5.7 incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterlik algularının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda;

İÖSPD faktörüne ilişkin İngilizce öğretmenlerinin 6-14 yıl arası çalışanlar için  $\bar{x} = 4,585$  ortalamayla en yüksek; 15 yıl ve üstü çalışanlar için  $\bar{x} = 4,531$  ortalamayla en düşük yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığın [ $F_{(2,192)}=0,186$ ;  $p>0.05$ ] olduğundan kıdem yılı değişkenine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre İÖSPD yeterlik alanında algularının benzer olduğu söylenebilir.

DBG faktörüne ilişkin İngilizce öğretmenlerinin 1-5 yıl arası çalışanlar için  $\bar{x} = 4,208$  ortalamayla en yüksek; 6-14 yıl çalışanlar için  $\bar{x} = 4,105$  ortalamayla en düşük yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığın [ $F_{(2,192)}=0,695$ ;  $p>0.05$ ] olduğundan kıdem yılı değişkenine göre anlamlı olmadığı

bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre DBG yeterli alanında algılarının benzer olduğu söylenebilir.

DGİD faktörüne ilişkin İngilizce öğretmenlerinin 6-14 yıl arası çalışanlar için  $x = 4,444$  ortalamayla en yüksek; 1-5 yıl arası çalışanlar için  $x = 4,423$  ortalamayla en düşük yeterli algısına sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığın [ $F_{(2,192)} = 0,474$ ;  $p > 0.05$ ] olduğundan kıdem yılı değişkenine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre DGİD yeterli alanında algılarının benzer olduğu söylenebilir.

OATİY faktörüne ilişkin İngilizce öğretmenlerinin 6-14 yıl arası çalışanlar için  $x = 3,984$  ortalamayla en yüksek; 1-5 yıl arası çalışanlar için  $x = 3,884$  ortalamayla en düşük yeterli algısına sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığın [ $F_{(2,192)} = 0,619$ ;  $p > 0.05$ ] olduğundan kıdem yılı değişkenine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre OATİY yeterli alanında algılarının benzer olduğu söylenebilir.

MGS faktörüne ilişkin İngilizce öğretmenlerinin 1-5 yıl arası çalışanlar için  $x = 4,503$  ortalamayla en yüksek; 15 yıl ve üstü çalışanlar için  $x = 4,250$  ortalamayla en düşük yeterli algısına sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığın [ $F_{(2,192)} = 2,970$ ;  $p > 0.05$ ] olduğundan kıdem yılı değişkenine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre MGS yeterli alanında algılarının benzer olduğu söylenebilir.

#### **5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken verilere bağımsız gruplar için t-test'i yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.8' de sunulmuştur.

**Tablo 5.8. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması**

Yeterlik Alanı	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Fark
<b>İÖSPD</b>	eğitim fak.	171	4,571	0,450	193	0,031	0,975	
	diğer	24	4,575	0,434				
<b>DBG</b>	eğitim fak.	171	4,145	0,529	193	0,021	0,983	
	diğer	24	4,142	0,674				
<b>DGİD</b>	eğitim fak.	171	4,450	0,517	193	2,210	0,028*	Eğitim fak. lehine
	diğer	24	4,197	0,570				
<b>OATİY</b>	eğitim fak.	171	3,966	0,557	193	1,625	0,106	
	diğer	24	3,770	0,519				
<b>MGS</b>	eğitim fak.	171	4,421	0,509	193	0,244	0,808	
	diğer	24	4,447	0,483				

Tablo 5.8 incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda;

İÖSPD yeterlik alanına ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,571$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,575$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=0,031$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler İÖSPD yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

DBG yeterlik alanına ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,145$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,142$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=0,021$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler DBG yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

DGİD yeterlik alanına ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $x=4,450$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $x=4,197$ ) arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. ( $t_{(193)}=2,210$ ;  $p<0.05$ ). Bu farkın eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehinde anlamlı olduğu söylenebilir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler DGİD yeterlik alanında kendilerini diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yeterli olarak düşünmektedirler.

OATİY yeterlik alanına ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $x=3,966$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $x=3,770$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(193)}=1,625$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler OATİY yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

MGS yeterlik alanına ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $x=4,421$ ) ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ( $x=4,447$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=0,244$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler MGS yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

Güven ve Çakır (2012) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde oldukça fazla deneyim yaşadıklarını ve bu nedenle öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre hizmet öncesi dönemde eğitim fakültesinde verilen eğitimin neticesinde ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin tecrübe edindikleri ve pratiklik kazandıkları söylenebilir. Bu nedenle eğitim fakültesi mezunları lehine DGİD yeterlik alanında bir farklılık saptanmış olabilir.

##### **5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın 5. alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken verilere bağımsız gruplar için t-test'i yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.9'da sunulmuştur.

**Tablo 5.9. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması**

Yeterlik Alanı	Görev Yapılan Okul	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Fark
<b>İÖSPD</b>	özel	35	4,674	0,420	193	1,493	0,137	
	devlet	160	4,550	0,451				
<b>DBG</b>	özel	35	4,404	0,456	193	3,160	0,002*	Özel okul lehine
	devlet	160	4,088	0,550				
<b>DGİD</b>	özel	35	4,528	0,464	193	1,353	0,178	
	devlet	160	4,395	0,540				
<b>OATİY</b>	özel	35	3,923	0,475	193	0,222	0,825	
	devlet	160	3,946	0,573				
<b>MGS</b>	özel	35	4,378	0,515	193	0,591	0,555	
	devlet	160	4,434	0,503				

Tablo 5.9 incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterlik algılarının görev yapmakta oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda;

İÖSPD yeterlik alanına ilişkin özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,67$ ) ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,55$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,493$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenler İÖSPD yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

DBG yeterlik alanına ilişkin özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,40$ ) ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,08$ ) arasında görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. ( $t_{(193)}=3,160$ ;  $p<0.05$ ). Bu farkın özel okulda çalışan öğretmenler lehinde olduğu söylenebilir. Buna göre özel okulda çalışan öğretmenler DBG yeterlik alanında devlet okulunda çalışan öğretmenlerden kendilerini daha yeterli olarak düşünmektedirler.

DGİD yeterlik alanına ilişkin özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,52$ ) ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=4,39$ ) arasındaki

farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,353$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenler DGİD yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

OATİY yeterlik alanına ilişkin özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $x =3,92$ ) ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $x =3,94$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=0,222$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenler OATİY yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

MGS yeterlik alanına ilişkin özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $x =4,37$ ) ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $x =4,43$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=0,591$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenler MGS yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

Sünbül ve Arslan (2009) yaşanan ya da çalışılan ortamın bireyin düşüncelerini ve algılamalarını etkileyebileceğini ifade etmiştir ve bu nedenle yapılan bu çalışmada öğretmenlerin çalıştığı okulların durumu ve imkânları onların yeterlik algılarında bir fark yaratmış olabilir.

## **5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın 6. alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken verilere bağımsız gruplar için t-test'i yapılmıştır; sonuçlar Tablo 5.10'da sunulmuştur.

**Tablo 5.10. Hizmet-içi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması**

Yeterlik Alanı	Hizmet içi Alma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
<b>İÖSPD</b>	alan	132	4,610	0,41961	193	1,739	0,084
	almayan	63	4,492	0,49491			
<b>DBG</b>	alan	132	4,181	0,56762	193	1,360	0,175
	almayan	63	4,068	0,49875			
<b>DGİD</b>	alan	132	4,447	0,52788	193	1,060	0,290
	almayan	63	4,361	0,53086			
<b>OATİY</b>	alan	132	3,982	0,55076	193	1,444	0,150
	almayan	63	3,859	0,56178			
<b>MGS</b>	alan	132	4,454	0,51764	193	1,210	0,228
	almayan	63	4,361	0,47472			

Tablo 5.10 incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterlik algılarının hizmet-içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda,

İÖSPD yeterlik alanına ilişkin hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x} = 4,61$ ) ile hizmet-içi almayan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x} = 4,49$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,739$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre hizmet-içi eğitim alan ve almayan öğretmenler İÖSPD yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

DBG faktörüne ilişkin hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x} = 4,18$ ) ile hizmet-içi almayan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x} = 4,06$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,360$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre hizmet-içi eğitim alan ve almayan öğretmenler DBG yeterlik alanında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

DGİD faktörüne ilişkin hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x} = 4,44$ ) ile hizmet-içi almayan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x} = 4,36$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,060$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre hizmet-içi



alan ve almayan öğretmenler DGİD yeterlik alnında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

OATİY faktörüne ilişkin hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 3,98$ ) ile hizmet-içi almayan öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 3,85$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,444$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre hizmet-içi alan ve almayan öğretmenler OATİY yeterlik alnında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

MGS faktörüne ilişkin hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 4,45$ ) ile hizmet-içi almayan öğretmenlerin ortalamaları ( $x = 4,36$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t_{(193)}=1,210$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre hizmet-içi alan ve almayan öğretmenler MGS yeterlik alnında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak düşünmektedirler.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Ortaçtepe (2006) ise, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim ile öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki olmadığını saptamıştır. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının niteliği ve etkililiği ile ilgili olabilir. Ayrıca katılımcıların duyuşsal özelliklerine bağlı olabilir. Birçok hizmet içi eğitim seminerinde katılımcıların gönüllülüğünün esas alınmadığı düşünülürse seminerlerin etkililiği de bu doğrultuda etkilenmektedir.

## SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminin sonucu olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ait ortalamaları  $x = 3,93$  ile  $x = 4,56$  aralığındadır. Bu aralık katılıyorum ve tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde İÖSPD yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun bu konuda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutuyla ilgili yeterliliklerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır Meşe, 2010; Eraslan-Keskinkılıç, 2010; Karaca,2004; Numanoglu ve Bayır, 2009; Akpınar, 2004. Meşe (2010) ve Karaca (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim sürecini planlamada kendilerini yeterli bulurken Çoşkun, Gelen ve Öztürk (2009) tarafından yapılan çalışmada da kendilerinin yetersiz olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde DBG yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun bu konuda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Demirel (1989, 1990) yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerini araştırdığı çalışmasında Türk ve yabancı İngilizce öğretmenlerinin meslek bilgisi yeterlikleri bağlamında öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede Türk İngilizce öğretmenlerinin göstermeleri gereken yeterlikleri yabancı İngilizce öğretmenlerinden daha az gösterdikleri ancak bu farkın fazla olmamasının sevindirici olduğu belirtilmiştir. Yani, Türk öğretmenlerin meslek bilgisi yeterliklerinin yabancı öğretmenlerin meslek bilgisi yeterliklerinden farklı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde DGİD yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun bu konuda kendilerinin yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Koç'un (2010) yaptığı bir araştırma da ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeni ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kavrama, benimseme ve kullanmada kendilerini orta düzeyde yeterli olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde OATİY yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun bu konuda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır ancak öğretmenler beş yeterlik alanı arasından OATİY yeterlik alanında diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli algılamaktadırlar. OATİY yeterlik alanının aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin kendilerini en yetersiz olarak algıladıkları alanda bile oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Koç'un (2010) yaptığı çalışmanın sonucu da benzer olarak Din kültürü öğretmenlerinin okul aile ve toplumla ilişkiler boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalamalarının diğer boyutlara göre (kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim / öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler) daha düşük olduğu göstermektedir. Numanoglu ve Bayır'ın (2009) çalışmasında da Bilgisayar öğretmen adaylarının okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanının kazanılma durumuna ilişkin genel ortalama en düşük çıkmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde İngilizce alanında MGS yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun bu konuda kendilerinin yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Yavuz'un (2007) çalışma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yavuz (2007) İngilizce öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin mesleki alanda yaptığı çalışmalarla öğretmen yeterliklerinin ilişkili olduğunu; öğretmenlerin ne kadar çok etkinlik içinde bulunursa kendilerini o kadar daha verimli ve yeterli hissettiklerini belirtmiştir. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendini geliştirme yeterlilik algılarının ortalamasına bakılarak öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda çok yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Saracaloğlu, Özşaker ve Varol'un (2012) yaptığı çalışmanın sonucunda mesleki yayınları takip eden Beden Eğitimi

öğretmenlerinin etmeyen öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonucu olarak yeterlik alanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında DBG ve OATİY yeterlik alanlarında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin DBG ve OATİY alanlarında kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Diğer yeterlik alanlarında erkek ve kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan birçok çalışmanın Tschannen-Moran and Hoy, 2001; Taşar, 2012; Tunç-Yüksel, 2010; Güneş, 2011; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Dede, 2008; Coşkun, Gelen, Öztürk, 2009; Yılmaz, 2010; Küçüköğlü, 2012 yanında bazı araştırmalarda Sünbül ve Arslan, 2009; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006 kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Tunç Yüksel (2010) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediğini bulmuşken Sünbül ve Arslan'ın (2009) çalışmasında öğretmenlerin yeterlik puan ortalamalarında cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin sonucu olarak İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında kıdem yılı değişkenine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce ve farklı branştan öğretmenlerin yeterlik algılarıyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Özlük, 2010; Güven, 2005; Tunç-Yüksel, 2010; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert vd, 2009. Güven (2005), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) ve Tunç-Yüksel (2010) yaptıkları araştırmalarında mesleki deneyimin İngilizce öğretmenlerin yeterlik algısı üzerinde etkisi olmadığını bulunurken; Taşar'ın (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin yeterlik algılarının hizmet yılı değişkenine göre ölçeğin kişisel ve mesleki değerler alt boyutunda 21 ve üstü, öğrenme ve öğretme süreci ve okul, aile ve toplum ilişkileri

alt boyutunda ise 16-20 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin lehine bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemin sonucu olarak İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında İÖSPD, DBG, OATİY ve MGS yeterlik alanlarında mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken; DGİD yeterlik alanında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine anlamlıdır. Taşar'ın (2012) araştırmasının sonucunda da öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının mezun olunan okul türüne göre ölçeğin bütün boyutlarında eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin sonucu olarak İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında İÖSPD, DGİD, OATİY ve MGS yeterlik alanlarında görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken; DGB yeterlik alanında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark özel okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlıdır. Konuyla ilgili literatürde özel ve devlet okullarına ilişkin sadece bir araştırmaya rastlanılmıştır. Saracaloğlu, Özşaker ve Varol (2012) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği öz-yeterlik seviyeleri çeşitli değişkenlerle ilişki kurularak araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Tam olmasa da benzer sayılabilecek bir araştırma Üstüner, Demirtaş, Cömert vd (2009) tarafından yapılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarıyla ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve branşa göre değişmediği ancak görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminin sonucu olarak İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak yeterlik alanlarının ortalama puanları karşılaştırıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin

almayan öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Jeong- Ah Lee (2009), Taşar (2012) ve Güven (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında hizmet-içi eğitimi alma değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir. taşar

### **Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

1. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmelerine ilişkin yeterlik algılarının yazma ve okuma becerilerini geliştirebileceklerine olan algılarından daha düşüktür. Öğretmenlerin bu iki beceriyi geliştirebileceklerine olan algılarını yükseltmesi için konuşma ve dinleme dersleri ayrı ders olarak öğrencilere verilmesi önerilebilir ve bu derslerin amacına uygun yapılabilmesi için okullarda dil laboratuvarların kurulup çeşitli dinleme ve konuşma etkinliklerinin sağlıklı yapılabilmesi sağlanabilir. Böylelikle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu becerilere yönelik yeterliklerini artıracakları söylenebilir.
2. Araştırma bulgularına göre DBG yeterlik alanında özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlerden kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Bu durumun özel okullarda dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içeren kitaplar kullanmasından ve okulların fiziki ve teknik yönden oldukça donanımlı olmasına bağlı olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda devlet okullarında okul aile birliği devreye sokularak ya da sponsorlar bulunarak teknik donanım (projeksiyon, bilgisayar, internet ağı, vb.) yeterli seviyeye getirilebilirse yukarıda belirtildiği gibi DBG yeterlik alanına yönelik çeşitli ve değişik etkinliklerin sürekli yapılması sağlanabilir.
3. Araştırma bulgularına göre öğretmenler OATİY yeterlik alanında diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli algılamaktadırlar. Öğretmenlere bu eksikliklerinin giderilmesinde gerek hizmet-içi eğitim kursları olarak gerekse okullarda rehberlik öğretmenlerinden ya da uzmanlar tarafından düzenlenen seminerlere katılımlarının sağlanarak destek verilebilir. Hatta okul aile birliklerinin düzenleyeceği etkinliklerle öğretmen, okul, aile ve dolayısıyla toplum ilişkileri geliştirilebilir.

4. Araştırma bulgularına göre İngilizce alanında MGS yeterlik alanında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun bu konuda kendilerinin yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak türden seminer, konferans, sempozyum gibi etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması öğretmenlerin yeterliklerine olumlu katkılar sağlayacağı ve öğretmenin verimini artıracığı düşünülmektedir. Özellikle İngilizce öğretmenlerinin dil projelerine (ADÖ, e-Twinning, Comenius gibi) katılmaları için teşvik edilmesi bu hususta önemli bir noktadır.

5. Araştırma bulgularına göre eğitim fakültesinden mezun öğretmenler DGİD yeterlik alanında kendilerini diğer fakülte mezunlarından daha yeterli algılamaktadırlar. Bu durumun eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, değerlendirmeleri gibi konularda hizmet öncesi dönemde eksik yetiştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Diğer fakülte mezunlarının hizmet-içi eğitim seminerleri aracılığıyla ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerinin artırılması yoluna gidilebilir.

6. Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler DBG ve OAİTY yeterlik alanlarında kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli algılamaktadırlar. Aslında bu durum bir nevi yaradılış gereği erkeklerin kadınlardan farklı olarak sahip oldukları özelliklere bağlanabilir. Bu nedenle öğretmen yeterlik algılarındaki bu farklılaşmanın kaynağını derinlemesine araştırmak için nitel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin DBG ve OAİTY yeterlik alanına ait eksikliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve eğitimler düzenlenebilir.

### **İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların daha objektif olması için çalışmalar gözlemciler eşliğinde yürütülebilir. Konuyla ilgili yalnızca öğretmenlerin değil, gözlemcilerin de görüşleri alınabilir.

2. Bu araştırmada veriler ölçek kullanılarak toplanmıştır. İleride yapılacak benzer araştırmalarda ölçeğin yanı sıra görüşme formu kullanılarak yeterlik algılarının araştırılmasıyla ilgili literatüre katkı sağlayabilir.

3. Özellikle Fen, Matematik, Türkçe ve Bilgisayar öğretimi alanlarında öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlikleriyle ilgili çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Ancak İngilizce alanında öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yapılacak bu tür çalışmalar eğitim adına önemli katkılar sağlayacaktır.
4. Anadolu ve meslek liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri üzerinde benzer bir araştırmanın yapılması alana önemli katkılar sağlayabilir.
5. Farklı illerde yapılacak olan yeterlik algılarının düzeyini ölçen çalışmalarla öğretmenlerin genel durumunun ölçülmesi daha net sonuçlar ortaya koyacaktır. Dolayısıyla bu konuda farklı çalışmaların yapılması önerilmektedir.
6. Bu çalışmada öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin algıları araştırılmıştır. İleride yapılacak benzer çalışmalarda İngilizce öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin algılarının araştırılıp karşılaştırılması yapılarak alana yeni bir kaynak kazandırılabilir.
7. Bu çalışmada öğretmenlerin özel alan yeterlik algıları yeterlik alanları ve alt yeterlikler ölçüt alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. İlerde yapılacak bu yönde bir çalışmada yeterlik alanlarından biri ya da bir kısmı ele alınıp belirlenen yeterlik alan(lar)ına ait alt yeterlikler ve performans göstergeleri ölçüt alınabilir.



## KAYNAKÇA

- Ah Lee, Jeong (2009); “*Teachers Sense of Efficacy in Teaching English, Perceived English Language Proficiency, and Attitudes Towards the English Language: A Case of Korean Public Elementary School Teachers,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Akpınar, Burhan (2004); “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri,” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akyüz, Yahya (2001); *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 2001'e*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Yahya (2009); *Türk Eğitim Tarihi: MÖ 1000-MS 2009*, Pegem, İstanbul.
- Alvarez Nunez, Tanya Mae (2012); “*Teacher Self Efficacy: A Link to Student Achievement in English Language and Mathematics in Belizean Primary Schools,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahama State University, Oklahama.
- Arslanoğlu, İbrahim (1998); *Kastamonu Öğretmen Okulları (1884-1977)*, MEB Yayınları, No: 3163, İstanbul.
- Atanur Başkan, Gülsün ve Ayhan Aydın (2006); “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış,” *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, s. 35-42.
- Aygün, Serkan (2008); “*Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, Albert (1977); “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” *Psychological Review*, Cilt 84, Sayı 2, s. 191-215.
- Bandura, Albert (1994); “Self efficacy,” In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baykara, Kevser (2011); “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40,s. 80-92.
- Beltekin, Nurettin (2010); “Öğretmen Yeterlikleri,” *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, s. 233-241.

- Benzer, Fatih (2011); “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının Analizi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilir, Aynur (2011); “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 44, Sayı 2, s. 223-246.
- Bingöl Meşe, Elif Tuba (2010); “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri: İzmir İli Örneği,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyükduman, Figen İlke (2006); “İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Arasındaki İlişki,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, Hüsnü ve Murat Yorulmaz (2010); “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinin Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Etkisi,” *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, s. 116-127.
- Chacon, Carmen Teresa (2005); “Teachers’ Perceived Efficacy Among English As a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela,” *Teaching and Teacher Education*, Sayı 21, s. 257-272.
- Cicioğlu, Hasan (1983); “Cumhuriyet Döneminde Öğretmenliğin Yasal Temelleri,” <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6428.pdf> (Erişim Tarihi: 18.02. 2013).
- Coşkun, Eyüp, İsmail Gelen ve Emine Pınar Öztürk (2009); “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, s. 140-163.
- Coşkun, Eyüp, Bayram Özer ve Esra Nur Tiryaki (2010); “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi,” *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, s. 123-136.
- Çakır, Özler ve Devrim Alıcı (2009); “Seeing Self as Others See You: Variability in Self-Efficacy Ratings in Student Teaching,” *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Cilt 15, Sayı 5, s. 541-561.
- Çapa, Yeşim ve Nesrin Çil (2000); “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s. 69-73.

- Çapri, Burhan ve Öner Çelikkaleli (2008); “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi,” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 15, s. 33-53.
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal ve Yeliz Yeni (2005); “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri,” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, s. 207-237.
- Çoban, Ahmet (2011); “Öğretmen Yetiştirme Politikası Olarak Köy Enstitüleri Örneğinin İncelenmesi,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 19 Sayı 2, s. 449-458.
- Dede, Yüksel (2008); “Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, s. 741-757.
- Demiral, Hilmi, Fatih Baydar ve İsmail Gönen (t.y.), “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri,” <http://www.academia.edu/985043/> (Erişim Tarihi: 07. 09. 2012).
- Demirel, Özcan (1989); “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 4, s. 5-26.
- Demirel, Özcan (1991); “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, s. 25-39.
- Dilaver, Hasan Hüseyin (2006); *Hasanoğlan’da Kuruluşundan Günümüze Öğretmen Yetiştiren Kurumlar (1941-2000)*, MEB Yayınları No: 3661, İstanbul.
- Diken, H.İbrahim (2004); “Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik Güvenirlik Çalışması,” *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı 16, s. 102-112.
- Demirel, Melek ve Buket Akkoyunlu (2010); “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik İnançları ve Tutumları,” *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, s. 244-253.
- Demirtaş, Hasan, Melike Cömert ve Niyazi Özer (2011); “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Tutumları,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 159, s. 96-111.
- Doğan, İsmail (2009); “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ekici, Gülay (2006); “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz- Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma,” *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı 24, s. 87-96.
- Eraslan Keskinç, Fatma (2010); “İlköğretim Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,” *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, s. 116-125).
- Eslami, Zohreh,R. ve Azizullah Fatahi (2008); “Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran,” *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Cilt 11, Sayı 4, 1-19.
- European Commission Directorate; *Common European Principles For Teacher Competences and Qualifications*, [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (Erişim Tarihi: 15.06.2013).
- Ghanizadeh, Afsaneh ve Fatemeh Moafian (2011); “The Relationship Between Iranian EFL Teachers' Sense of Self-Efficacy and Their Pedagogical Success in Language Institutes,” *Asian EFL Journal*, Cilt 13, Sayı 2, s. 249-272.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri (1999); “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sorunlar ve Çözüm Önerileri,” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9 Sayı 1, s. 79-101.
- Güneş, Bilal (2009); “1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi,”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güneş, Sinem (2011); “Kimya Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin Araştırılması,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, Nail, Talat Aytan ve Mesut Gün (2010); “Türkçe Öğretmeni Özel Alan yeterlilikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi,” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 10, s. 286-315.
- Gürten, Eda ve Özcan Demirel (2010); “Avrupa Birliği ve Türkiye’deki Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi,” *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, s. 396-401.
- Güven, Selvin (2005); “The Profile and The Perception of Professional Competencies of the First Stage State Primary School EFL Teachers,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Güven, Selvin ve Özler Çakır (2012); “A Study on Primary School English Teachers’ Self Efficacy Beliefs,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 163, s. 43-52.
- Hacıömeroğlu, Güney ve Şahin Çavuş (2011); “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Özel Alan Yeterlikleri Algısı,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 15, s. 473-486.
- Huangfu, Wei (2012); “Effects of EFL Teachers’ Self-efficacy on Motivational Teaching Behaviors,” *Asian Social Science*, Cilt 8, Sayı 15, s. 68-74.
- İnam Çelik, Gülçin (2009); “İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İnceçay, Görsev (2011); “A Critical Overview of Language Teacher Education in Turkish Education System: From 2<sup>nd</sup> Constitutional Period Onwards (1908-2010),” *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 15, s. 186-190.
- Kalafat, Sezai (2012); “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmen Yeterliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, Erol (2004); “Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları,” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karaca, Erol (2008); “Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması,” *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, s. 61-77.
- Karacaoğlu, Ömer Cem (2008); “ Öğretmenlerin Yeterlik Algıları,” *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt V, Sayı I, s. 70-97.
- Karasar, Niyazi. (2005); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kavcar, Cahit (2002); “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 35, Sayı 1-2, s. 1-14.
- Kaya, Halil İbrahim, Adnan Küçükoğlu, Adnan Taşgın, Ceyhun Ozan ve Gamze Alak (t.y.); “Kimya Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi,” [www.academia.edu](http://www.academia.edu) adresinden indirilmiştir. (Erişim Tarihi:01.06.2012).

- Koç, Ahmet (2010); “ Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri,” *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 19, s. 107-149.
- Kök, Mehmet, Muhammed Çiftçi ve Ahmet Ayık (2011); “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği),” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, s. 169-183.
- Kösterelioğlu, İlker ve Meltem Akın Kösterelioğlu (2011); “Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları,” *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, Sayı II, s. 257-275.
- Küçükahmet, Leyla (2007); “2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, s. 203-218.
- Küçükoğlu, Hülya (2013); “The Interface Between EFL Teachers’ Self Efficacy Concerning Critical Reading Comprehension and Some Select Variables,” *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 70, s. 1646-1650.
- Küçükuşurlu, Murat ve Ali Servet Öncü (2004); “Türkiye’de Öğretmenliğin Bir Meslek Olarak Kabulü,” *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 9, s. 283-301.
- MEB (1982); “Öğretmen Eğitiminin Gelişimi,” *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi*, Şura Özel Sayısı Sayı 58, s. 21-41.
- MEB (1997); “ İlköğretim Okulu 4 ve 5. Sınıflar Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı,” *Tebliğler Dergisi*, Cilt 60, Sayı 2481 Ekim, s. 606-623.
- MEB (2002); *Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi* <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> (Erişim Tarihi: 03.01.2012).
- MEB (2007); *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu* [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/OTMG\\_Kilavuzu.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/OTMG_Kilavuzu.pdf) (Erişim Tarihi: 28.03.2011).
- MEB (2006); “TEDP Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,” <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> (Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2010).
- MEB (2008); “Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri,” <http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html> (Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2010).
- MEB (2006); “TEDP Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,” *Tebliğler Dergisi*, Cilt 69, Sayı: 2590 Kasım, s. 1491- 1540.

- MEB (2010); “Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu,” <http://otmg.meb.gov.tr/Yeni%20k%C4%B1lavuz.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2013).
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973); [mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html) adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 09.12.2012)
- Milner, H. Richard ve Anita Woolfolk Hoy (2003); “A Case Study of an African American Teacher’s Self-Efficacy, Stereotype Threat, and Persistence,” *Teaching and Teacher Education*, Sayı 19, s. 263–276.
- Nergis, Ayşegül (2011); “Foreign Language Teacher Education in Turkey: A Historical Overview,” *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 15, s. 181-185.
- Numanoğlu, Gülcan ve Şafak Bayır (2009); “Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri,” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, s. 197-212.
- Ortaçtepe, Deniz (2006); “*The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in service teacher education program*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.”
- Oskay, Özge, Emine Erdem, Buket Akkoyunlu, Haluk Soran ve Ayhan Yılmaz (2010); “Öğretmenlerin Öğretmen ve Öğrenme Sürecindeki Yeterlikler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma,” *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, s. 211-221.
- Özel Alan Yeterlikleri Gelişim Raporu (2008); <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> (Erişim Tarihi: 18.10.2012).
- Özer, Bayram ve İsmail Gelen (2008); “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, s. 39-55.
- Özlük, Yağmur Özge (2010); “*Türkçe Öğretmenlerini Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Kırıkkale İli Örneği)*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Paneque, Oneyda, M. ve Patricia, M. Barbetta (2006); “A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities,” *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, Cilt 30, Sayı 1, s. 171-193.

- Putman, S. Michael (2012); "Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience," *Action in Teacher Education*, Sayı 34, s. 26-40.
- Sağlam, Hasan (1983); " Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam'ın Öğretmenler Günü Dolayısıyla Yaptıkları Konuşma," *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi*, (Öğretmenler Günü Özel Sayısı) Sayı: 63, s.13-16.
- Saracaloğlu, Asuman Seda, Nuri Karasakaloğlu ve İlke Evin Gencil (2010); "Türkçe Öğretmenlerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi," *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 33, s. 265-283.
- Saracaloğlu, Asuman Seda, Murat Özşaker ve Rana Varol (2012); "Investigation of Professional Self Sufficiency Levels of Physical Education and Sports Teachers," *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, Cilt 1, Sayı 3, s. 63-71.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi (2004); "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26,s. 131-140.
- Shim, Jae-Wio (2001); "*The Teacher Efficacy Beliefs of Korean Teachers of English as a Foreign Language*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Sünbül, Ali Murat ve Coşkun Arslan (2009); "Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği," [tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/fl7.doc](http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/fl7.doc) (Erişim Tarihi: 02.10.2012).
- Şahenk, Senem Seda (2009), "*Avrupa Dil Portfolyosu Çerçevesinde İlköğretim Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Alguları ile Sınıfta Dil Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişki*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, Mehmet ve Bahattin M. Acat (2003); "Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi," *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, s. 235-250.
- Tanrıseven, Işıl (2012); "Examining Primary School Teachers 'and Teacher Candidates' Sense of Efficacy," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 47,s. 1479-1489.
- Taşar, H. Hüseyin (2012); "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği)," *Verimlilik Dergisi*, Sayı:4, s. 67-77.



- Taşgın, Adnan ve Selami Sönmez (2013); “ Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,” *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, sayı 3, s. 80-90.
- Tschannen Moran, Megan ve Anita Woolfolk Hoy (2001), “Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct,” *Teaching and Teacher Education*, Sayı 17, s. 783–805.
- TDK (1988); *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları: 549, Ankara.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü (1987); “ Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, s. 24-33.
- TED (2009); *Öğretmen Yeterlikleri*, TED Yayınları, Ankara.
- Tunç Yüksel, Bilgin (2010); “*Teacher Efficacy Beliefs of Turkish EFL Teachers: A Study With Turkish EFL Teachers Working at State Primary Schools*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.
- Tural, Mehmet Akif, İzzet Öztoprak ve Ali Sevim (2006); *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri (Bugünkü Dille)*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Uygur, Mutlu (2010); “*İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünsal, Haluk (2010); “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlik Algısı,” *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara, s. 323-328).
- Üstüner, Mehmet (2006); “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 45, s. 109-127.
- Üstüner, Mehmet, Hasan Demirtaş, Melike Cömert ve Niyazi Özer (2009); “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları,” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, s. 1-16.
- Yavuz, Şenay (2007); “Socio-Demographic Predictors of EFL Teacher Efficacy,” *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 3, Sayı 2, s. 304-324.
- Yeşilyurt, Etem (2011); “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, s. 71-100.

- Yıldırım, Ali (2011); “Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma,” *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 1-17.
- Yılmaz, Bünyamin (2005), “ Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir?,” *Öğretmenin Dünyası*, Odunpazarı Belediyesi Yayınları-10, Ankara.
- Yılmaz, İsa (2010); “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, Kürşad ve Ömay Çokluk Bökeoğlu (2008); “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 41, Sayı 2, s. 143-167.
- YÖK (2007); *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, YÖK Yayını 2007-5, Ankara.
- Zehir Topkaya, Ece ve Aysun Yavu (2011); “Democratic Values Perceptions of and Teacher Self Efficacy Perceptions: A Case of Pre Service English Language Teachers in Turkey,” *Australian Journal of Teacher Education*, Cilt 38, Sayı 8, s. 32-49.
- Woolfolk Hoy, Anita ve Rhonda Burke Spero (2005); “ Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures,” *Teaching and Teaching Education*, Sayı 21, s. 343,356.

## EKLER

### EK-1 İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Değerlendirme Ölçeği

#### ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ DEĞERLENDİRME ANKET FORMU

##### AÇIKLAMA

Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına onaylanan İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için alanlarına özgü olarak sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan "Özel Alan Yeterlikleri" hazırlanmıştır.

Değerli öğretmenim,

Bu anket formu, İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anket, kişisel bilgilerin ve öğretmen yeterliklerini belirleyen ifadelerin yer aldığı beş farklı bölümden oluşmaktadır. Toplam 26 madde vardır.

Sizden, adınızı ve soyadınızı yazmanız istenmemektedir. Size en uygun seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Ayrıca, hiçbir ifadeyi YANITSIZ bırakmamanız gerekmektedir.

Toplanacak bilgiler çalışma için bilgi toplamaya yönelik olup sorulara vereceğiniz içten ve dürüst cevaplar, çalışmanın doğru ve güvenilir sonuçlar vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Katılımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Sema O. Kararmaz  
İngilizce Öğretmeni

##### KİŞİSEL BİLGİLER

- Görev Yaptığınız Okulun Adı: .....

( ) Özel Okul ( ) Devlet Okulu

- Cinsiyetiniz : ( ) Erkek ( ) Bayan

- Kıdem Yılıınız : ( ) 1-5 ( ) 6-14 ( ) 15-20 ( ) 21 ve üstü

- Mezun Olduğunuz Okul Türü:

( ) Öğretmen Okulu

( ) İki Yıllık Yüksekokul veya Eğitim Enstitüsü

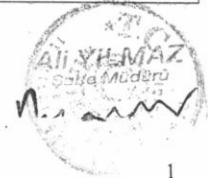
( ) Lisans (4 Yıllık Eğitim Fakültesi veya Yüksekokul)

( ) Lisans (4 Yıllık İngilizce öğretmenliği dışında farklı branştan eğitim alanlar)

( ) Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

- "Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili" Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır



İNGİLİZCE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME						
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İngilizce öğretimine uygun planlama yapabiliyim.					
2	İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilirim.					
3	İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilirim.					
4	İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem teknikleri kullanabilirim.					
5	İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilirim.					

## DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

1	Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilirim.					
2	Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilirim.					
3	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilirim.					
4	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilirim.					
5	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilirim.					
6	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirim.					
7	İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabiliyim.					

## DİL GELİŞİMİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

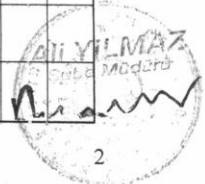
1	İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilirim.					
2	İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilirim.					
3	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilir ve geri bildirim sağlayabilirim.					
4	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarıma yansıtabilirim.					

## OKUL AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA

1	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabiliyim.					
2	Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle iş birliği yapabiliyim.					
3	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim.					
4	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabiliyim.					
5	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabiliyim.					
6	Toplumsal liderlik yapabiliyim.					

## İNGİLİZCE ALANINDA MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA

1	Mesleki yeterliklerimi belirleyebilirim.					
2	İngilizce öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim.					
3	Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilirim.					
4	Mesleki gelişimime yönelik araştırmalarımı uygulamalarıma yansıtabilirim.					



**EK-2 Araştırma İzni****T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/ 34500  
Konu : Anket Çalışması

23.12.2011

**VALİLİK MAKAMINA  
ZONGULDAK**

Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Rektörlüğünün 06.12.2011 tarihli ve B.30.2.ZKÜ.0.72.00.00/302.01.08/2144 sayılı yazısında Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sema ODABAŞ KARARMAZ'ın "**İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yetkilerine İlişkin Algıların Belirlenmesi**" konulu tez çalışması için, Zonguldak İl Genelindeki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli **İngilizce Öğretmenlerine** anket uygulamak istediği belirtilmektedir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuz, anket çalışmasının Zonguldak İl Genelindeki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli **İngilizce Öğretmenlerine** uygulanmasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, 28.02.2007 tarihli ve 1084 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Harun GİRGIN  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
...12.2011  
Engin DURMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**T.C.**  
**ZONGULDAK VALİLİĞİ**  
**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/3472  
Konu : Anket Çalışması

23.12.2011

İlgi : 06.12.2011 tarihli ve B.30.2.ZKÜ.0.72.00.00/302.01.08/2144 sayılı yazınız

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sema ODABAŞ KARARMAZ'ın "İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algıların Belirlenmesi" konulu tez çalışması için, Zonguldak İl Genelindeki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerine anket uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 23.12.2011 tarihli ve 34500 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgiye bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Harun GİRGİN  
Millî Eğitim Müdürü

**EKLER:**

- 1-Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-Onaylı Anket formu (1 sayfa)
- 3- Okulların Listesi

**DAĞITIM:**

**Gereği:**

- 1- Z.K.Ü. Rektörlüğüne

**Bilgi:**

- 1- 5 İlçe Kaymakamlığına ( İlçe MEM)
- 2- Merkez İlçe Resmi ve Özel İlköğretim Okul Müd.

Tel : 2536958 E-posta : [Zonguldakmem@meb.gov.tr](mailto:Zonguldakmem@meb.gov.tr)  
Faks : 2519146 int.adresi : <http://zonguldak.meb.gov.tr>

DANIŞMA  
444 0 632  
HATTI

**EĞİTİM**  
**%100**  
**DESTEK**