



**T.C.**  
**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ:**  
**BİR ÖLÇEK GELİŞTİRMEÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özlem GÜNAL**

**TOKAT**  
**Mayıs, 2014**



**T.C.**  
**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ:**  
**BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özlem GÜNAL**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ**

**TOKAT**  
**Mayıs, 2014**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ:  
BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 23 / 05 / 2014.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur ERÖZLÜ

Üye : .....

Üye : .....

İmzası

M. Arslan  
Y. Bardakçı  
Z.N. Erözlu

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 20 / 05 / 2014 tarih ve 18/03 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. S. Recep KOÇAK



## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 23./05/2014

Tezi hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Özlem GÜNAL

İmza



## TEŞEKKÜR

Her ne kadar yüksek lisans eğitimim süresince kendisinden ders alma şansına sahip olamasam da tez hazırlama sürecimde her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen kıymetli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur Ersözlü' ye büyük sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunma jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet Arslan ve Yrd. Doç. Dr. Salih Bardakçı hocalarıma, yardımları ve tezimi daha iyi hale getirmemdeki yapıcı eleştirilerinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

İki çocuklu bir anne olarak zamanlarından çaldıklarım çocuklarım Mert Başar Günal ve Ali Emre Günal'a, desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen eşim Özgür Günal'a, çocuklarıma eğitimim süresince bakan, onlarla yakından ilgilenen annelerim Feride Günal ve Sevim Doğan'a çok çok teşekkür ediyorum.

Tezimi hazırlama sürecimde teknik desteklerinden dolayı Tokat Ticaret Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri öğretmenlerimize ve öğrencim Ömer Faruk Döşlü'ye teşekkür ediyorum.

Özlem Günal

Tokat,2014

## ÖZET

### İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Günel, Özlem

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur Ersözlü

Mayıs 2014, xvii + 98 sayfa

Bir ülkenin gelişmişliği o ülkenin sahip olduğu eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda bir ülkenin eğitim kalitesinin geliştirilmesi bir ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine bağlıdır. Bu çalışmada; ilk, orta ve lise düzeyi okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini ölçmek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, ilgili literatür taraması ve İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, ilgili yeterliği ölçmek amacıyla yazılan pozitif yönlü denemelik 80 madde, öncelikle alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, daha sonra istenilen düzenlemeler yapılmak suretiyle, seçilen 60 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 60 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçek (1.hiçbir zamandan-5.her zaman'a kadar) ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 1. Döneminde Tokat İl ve İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve Liselerde görev yapan 426 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubuna en az kaç kişinin alınacağı, evrenin bilindiği durumlarda kullanılan örneklem hesaplama formülü ( $n = N \cdot t^2pq / d^2 (N-1) + t^2pq$ ) ile hesaplanmıştır. Buna göre en az 202 öğretmenin araştırma grubuna alınmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak evreni temsil edebilecek Tokat ili ilk, orta ve lise kurumlarında görev yapan 426 İngilizce öğretmenine ölçekler dağıtılmış ve geri dönen 211 tane ölçekten inceleme sonrası 206'sının bu çalışmanın araştırma grubuna alınmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler ölçek geliştirme sürecinin adımlarına uygun olarak SPSS

15. programı ile analiz edilmiştir. Yapı geçerliğine kanıt olarak faktör analizi (açımlayıcı faktör analizi), madde-toplamkorelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin deneme formunda yer alan 60 madde varimax dik eksen döndürme sonucunda 28 maddeye indirgenmiştir. Ölçek 28 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapı göstermiştir. Madde-toplamkorelasyonlarının 0.48 ile 0.74 oranında değiştiği saptanmıştır. Madde-toplamkorelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonucunda deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Ölçeğin nihai formu 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “Alan Bilgisi Yeterliği”, ikinci faktörü “Pedagojik Alan Yeterliği” üçüncü faktörü “Değerlendirme Yeterliği” ana başlığı altında “Genel Değerlendirme Yeterliği”, dördüncü faktörü “Özel Değerlendirme Yeterliği” ve beşinci faktörü “İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği” biçiminde isimlendirilmiştir.

Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.95, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise birinci faktörden beşinci faktöre doğru sırasıyla 0.90, 0.82, 0.87, 0.89 ve 0.93’tür.

Ölçeğin geçerliği için öncelikle uzman kanısına başvurulmuş ve ölçek kapsamında yer alan maddelerin ölçekle ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek düzeyde olduğuna ilişkin ilk bulgular elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliği ise alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı t-testi ile test edilmiş ve yapılan analiz sonucunda ölçeğin ölçülmeye çalışılan özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini ölçebilecek, toplam 5 alt boyut ve 28 maddeden oluşan, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçek elde edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce Yabancı Dil Öğretmenleri, Mesleki Yeterlik, Öğretmen Yeterlikleri, İlk, Orta ve Lise İngilizce Eğitimi

## ABSTRACT

The development of a country is closely related to the quality of education it has. In this respect, the development of a country's quality of education depends on, to a degree, identification and development of professional competence of teachers. In this study, it is attempted to develop a valid and reliable tool to be used to measure professional competency levels of English teachers working at elementary, secondary and high schools. For this purpose, based on the relevant literature review and the information obtained from the english teachers, 80 items with positive trials was presented primarily on the opinion of experts in the field and then by making the required arrangements, the trial form consisting of selected 60 items (from 1= never to 5= always) was prepared to measure the relevant competencies.

The research group consists of 426 English teachers working at elementary, secondary and high schools in Tokat province and districts in the first term of 2013-2014 academic year. How many people will have to betaken for research group was calculated by the formula for the calculating sample ( $n = N \frac{t^2 pq}{d^2 (N-1) + t^2 pq}$ ) used in cases when the universe is known. Accordingly, it was decided to take 202 teachers to the research group. As a result, 206 English teachers working at elementary, secondary and high schools in the center of Tokat and that can represent the universe constitute the research group of this study. The data were analyzed with SPSS 15. Software in accordance with the steps of the scale development process. Factor analysis (explanatory factor analysis), item analysis based on item-total correlations and item analysis based on the differences in bottom-up group averages were performed as evidence for the structure validity. According to the explanatory factor analysis, 60 items of the scale in the form of trial was reduced to 28 items as a result of varimax rotation axis. The scale showed five-factor structure consisting of 28 items. Item-total correlations were found that the rate of change of 0.74 with 0.48. As a result of item analysis based on item-totals correlations and item analysis based on the differences in bottom-up group averages, all the items subjected to trial application were found to be capable of being located in the scale. The final form of the scale consists of 28 items. The factors of the scale were named for the first factor as "Content Knowledge Competency", for the second factor as "Pedagogical Content Competency", under the



heading "Assessment Competency" for the third factor as "General Assessment Competency", for the fourth factor as "Special Assessment Competency" and for the fifth factor as "English Language Skills Assessment Competency".

Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient belongs to the whole scale was 0.95 and internal consistency reliability coefficient related to the subscales from the first factor to the fifth factor were respectively 0.90, 0.82, 0.87, 0.89 and 0.93.

For validity of the scale, primarily it was consulted by the experts and the initial findings were found which showed the items were at the level of to be able to measure the desired properties which were wanted to be measured within the scope of the scale. The structure validity of the scale was tested with the explanatory factor analysis and it was found that the scale has a structure of five-factor. The internal based validity of the scale was tested with t-test based on the differences in bottom-up group averages and as a result of the analysis it was concluded that the scale was able to separate the ones who have the desired properties which were tried to be measured by the scale from the others who don't have.

As a result, a reliable and valid scale consisting of five subscales and 28 items was obtained to be able to measure professional competencies of English teachers.

**Key words:** English Language Teachers, Professional Competencies, Teacher Competencies, English Education at Elementary, Secondary and High Schools

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
Yeterlik Kavramı.....	10
Öğretmenlik Mesleği.....	11

Genel Öğretmen Yeterliği.....	12
İngilizce .....	16
İngilizcenin Önemi.....	16
İngilizcenin Tarihçesi.....	17
İngilizcenin Coğrafi Dağılımı.....	18
Türkiye’ de İngilizce Öğretimi ve Başarı Durumu.....	18
Avrupa Ortak Dil Kriterleri (Common European Framework-CEFR).....	21
İngilizce Dört Temel Beceri ve Önemi.....	23
Dinleme ve konuşma.....	24
Okuma ve yazma.....	25
İngilizce Öğretmen Yeterliği.....	25
Öğretmen Etkililiğinde Yeterliğin Önemi.....	28
Türkiye’ de Standart veya Yeterlik Belirleme Çalışmaları.....	30
Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı çalışmalar.....	31
Gelişmiş Ülkelerde Standart veya Yeterlik Belirleme Çalışmaları.....	32
Avrupa Birliği ülkeleri.....	32
İngiltere.....	34
Amerika Birleşik Devletleri.....	35
İrlanda.....	36
Avustralya.....	37
Gelişmiş Ülkelerde Öğretmen Yeterliğini Ölçmeye Yönelik	
Temel Çalışmalar.....	40
Rotter’ın kontrol odağı.....	40
Bandura’nın sosyo-bilişsel kuramına dayalı çalışmalar.....	40

Kısa eklektik ölçekler.....	41
Bandura'nın öğretmen öz-yeterlik ölçeği.....	42
Türkiye'de Öğretmen Yeterliğini Ölçmeye Yönelik Çalışmalar.....	43
İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar.....	44
BÖLÜM III.....	48
YÖNTEM.....	48
Araştırma Modeli.....	48
Araştırma Grubu.....	48
Veri Toplama Aracı.....	51
İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği.....	51
Ölçeğin Uygulanması.....	53
Veri Analizi ve Ölçeğin Değerlendirilmesi.....	54
BÖLÜM IV.....	55
BULGULAR.....	55
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	55
Yapı Geçerliliği.....	55
Açımlayıcı faktör analizi.....	56
Madde Analizi.....	62
Madde-Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi.....	62
Madde Ayırtediciliği.....	63
Madde Seçimi.....	66
Nihai Ölçek Formunun Oluşturulması.....	66
Nihai Ölçeğin Güvenirlik Kanıtlarının Sunulması.....	68
Nihai Ölçeğin Geçerlik Kanıtlarının Sunulması.....	69

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	70
İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kriterlerin Belirlenmesi.....	70
İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri.....	71
BÖLÜM V.....	72
TARTIŞMA.....	72
Madde Analizi Neticesinde Ulaşılan Bulgulara Yönelik Tartışma .....	72
Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Tartışma .....	73
Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Tartışma .....	74
İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma .....	74
BÖLÜM VI.....	76
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	76
Sonuç.....	76
Öneriler.....	78
Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	78
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	90

<b>TABLolar LİSTESİ</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1:</b> Avustralya Öğretmen Mesleki Standartları.....	38
<b>Tablo 2:</b> Araştırma grubu Yer Alan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Sayı ve Yüzdeleri.....	49
<b>Tablo 3:</b> Araştırma grubu Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sayı ve Yüzdeleri.....	50
<b>Tablo 4:</b> Araştırma grubu Yer Alan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Sayı ve Yüzdeleri.....	50
<b>Tablo 5:</b> KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo6:</b> İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 7:</b> Madde-Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 8:</b> Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin t-testi Sonucu.....	63
<b>Tablo 9:</b> Ölçek Maddelerinin Alt-Üst Grupların Madde Ortalamaları İçin t Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 10:</b> Ölçeğin Nihai Formunda Yer Alacak Maddelerin Deneme Formundaki Numaraları, Nihai Ölçekteki Yeni Numaraları ve Maddelerin Faktörlere Dağılımı.....	66
<b>Tablo 11:</b> Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	68
<b>Tablo 12:</b> İç Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin t Testi Sonucu.....	69
<b>Tablo 13:</b> Mesleki Yeterlik Düzeyi ve İlgili Kriterler.....	70
<b>Tablo 14:</b> İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri.....	71

## ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Sayfa

<b>Şekil 1:</b> Miller' a göre basit bir yeterlik modeli.....	10
<b>Şekil 2:</b> Öğretmen Mesleki Gelişiminin İçerik ve Biçimlerinin Belirlenmesinde Analiz Katmanları.....	29
<b>Şekil 3:</b> Öğretmen Yeterlik Çerçevesi.....	39
<b>Şekil4:</b> İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Çizgi Grafiği.....	58

## KISALTMALARIN LİSTESİ

**AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership)**

Avusturalya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü

**BRIC (Brazil, Russia, India and China)**

Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin

**CAEP (Council for the Accreditation of Educator Preparation)**

Eğitmen Hazırlama Akreditasyon Konseyi

**CEFR (Common European Framework)**

Avrupa Ortak Çerçevesi

**DET (Department of Education and Training)**

Eğitim ve Öğretim Bölümü

**EC(European Commision)**

Avrupa Komisyonu

**EF (Education First)**

**EPOSTL (European Portfılo for Student Teacher of Languages)**

Stajyer Dil Öğretmenleri için Avrupa Portfolyosu

**ESLC (The European Survey on Language Competence)**

Avrupa Dil Yeterlikleri Taraması

**EU (European Union)**

Avrupa Birliği

**EURYDICE (Education Information Network in the European Community)**

Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı

**GTCE (General Teaching Council for England)**

İngiltere Genel Öğretim Konseyi



**GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland)**

Kuzey İrlanda Genel Öğretim Konseyi

**IEA (International Educational Assessment)**

Uluslararası Eğitimsel Değerlendirme Birliği

**INSTAC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)**

Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Grubu

**İÖMYÖ İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği**

İYE İngilizce Yeterlilik Endeksi

**KPSS** Kamu Personeli Seçme Sınavı

**LL (Lifelong Learning)**

Yaşamboyu Öğrenme

**MEB** Milli Eğitim Bakanlığı

**NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards)**

Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu

**NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education)**

Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi

**NFER (National Foundation for Educational Research)**

Eğitsel Araştırmalar Ulusal Vakfı

**NSTA (National Science Teachers Association)**

Ulusal Bilim Öğretmenleri Derneği

**OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)**

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

**OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale)**

Ohio Eyaleti Öğretmen Yeterlik Ölçeği

**PAB** Pedagojik Alan Bilgisi

**PISA (Programme for International Student Assessment)**

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**SBEP (Support to Basic Education Project)**

Temel Eğitime Destek Projesi

**SMG** Sürekli Mesleki Gelişim

**TALIS (Teaching and Learning International Survey)**

Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Taraması

**TDA (Training and Development Agency for Schools)**

Okullar için Eğitim ve Gelişim Ajansı

**TED** Türk Eğitim Derneği

**TEDEP** Temel Eğitime Destek Projesi

**TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)**

Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması

**TPAB** Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi

## **EKLER LİSTESİ**

**EK-1:** İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği

**EK-2:** Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu

**EK-3:** Araştırma İzni Başvuru Dilekçesi

**EK-4:** Araştırmanın Uygulama İzni

**EK-5:** Nihai Ölçek

**EK-6:** Özgeçmiş

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Çağımız bilgiye endeksli ekonomi ve teknoloji dünyası, okulların ve öğretmenlerin toplum içindeki misyonunun değişmesine sebep olmuştur. Okullar, artık, sadece eğitim sunan kurumlar olmaktan ziyade tüm öğrencilerin en yüksek düzeyde öğrenimlerinin sağlandığı yerler olmak zorundadır. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde öğrenimleri sağladığı yerler olmak zorundadır. Öğretmenler de sadece mevcut programları uygulamaktan ziyade, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve onlara destek olacak yollar bulmalıdırlar (Işık ve ark., 2010). Bilgi toplumuna geçiş sürecinin gerektirdiği bu yeni misyon oldukça fazla öğretmen bilgi ve becerisi ve öğretim sürecinde de daha fazla öğrenci merkezli yaklaşımlar gerektirmektedir. Eğitimde bu tarz bir düzen ve uygulama ancak öğretmen yetiştirme, lisans verme ve akreditasyon uygulamalarının iyi bir şekilde yapılması ile mümkün olur (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium[INTASC], 1992).

Günümüz dünyasında yüksek kaliteli bir öğretmen eğitimi tek başına, gerekli bilgi ve beceriye sahip öğretmenler yetiştirmede yetersizdir. Öğretmenlerden beklenen sadece yeni bilgi ve beceriler kazanmaları değil aynı zamanda bütün bunları devamlı olarak geliştirmeleridir. Her öğretmenin eğitimi ve mesleki gelişimi bir yaşam boyu öğrenme sorumluluğu olarak görülmeli ve buna göre yapılandırılmalıdır. Yeni rollerine göre gerekli beceri ve yeterlikler ile öğretmenleri donatmak için kaliteli hizmet öncesi öğretmen eğitime ve bilgi tabanlı bir toplumda zamanın gerektirdiği güncel bilgilere sahip öğretmenler elde etmek için sürekli mesleki gelişimi sağlama sürecine sahip olmak gerekir (Ekonomik kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2010).

OECD tarafından 2003 yılında 40 ülkede öğrenim gören 15 yaşındaki 250 bin öğrenci ile yapılan Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) araştırmasında, görüşüne başvuru yöneticilere göre öğretmenlerin tutumlarının, davranışlarının ve öğrencilerle etkileşimlerinin öğrenmeyi doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Öğretmen niteliklerinin ve sayısının yetersiz olması, öğrenci performansının düşmesinin nedeni olarak gösterilmektedir (OECD, 2004, Akt. Karacaoğlu, 2008: 72).

Bir ülkenin geleceği için yapacağı en iyi yatırım eğitime yaptığı yatırımdır. Bir ülkenin geleceğindeki başarısında da okullar ve özellikle öğretmenler fark yaratır (Haycock, 1998). Nitelikli bir eğitim ancak nitelikli öğretmenlerle olur. Onlarca yıldır yapılan araştırmalar açıkça göstermektedir ki kaliteli bir öğretmen diğer herhangi bir faktörden daha fazla öğrencilerin öğrenme engellerini aşmasını sağlamada ve hatta başarı boşluğunu kapatmada daha etkilidir (Alliance for Excellent Education, 2006). Bunun İçin doğru kişilerin öğretmen olması, öğretmenlerin yeterlikler konusunda geliştirilmesi ve tüm öğrencilerin en uygun eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Dünya çok hızlı değişiyor. Bugünün en popüler meslekleri 20 yıl önce yoktu (örn: tıp hukuku, endüstri mühendisliği). Bu sebeple bugünün gençlerinin öğrendikleri ve öğrenecekleri de devamlı değişen düzene adapte edilmelidir. Değişen öğrenci profili değişen öğretmen profilini de beraberinde getirmektedir. Öğretmenler değişen dünya düzeni ile ortaya çıkan öğrenci profiline uygun değişimlere açık olmalıdırlar. Bir öğretmenlik programından mezun olup girilen sınavlar sonucu öğretmenlik sertifikası almak başarılı bir öğretmen olmaya asla yetmez. Öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği uygun kişisel özelliklerin yanı sıra mesleki yeterlikler konusunda da bilinçli olmalıdırlar. Bu durum öğretmenliğin ilk yılından emekliliğe kadar önem verilmesi gereken bir konudur. Öğretmenler mesleki yeterliklerini geliştirme, gayret ve çabası içinde olmalı ve tabi ki eğitimle ilgili her türlü kurum ve kuruluşlar daha iyi bir eğitim için bu konuda çalışmalar yapmalıdırlar. Dünya genelinde pek çok gelişmiş ülke iyi bir öğretmenlik eğitimi dışında bu meslek için gerekli standartları veya yeterlikleri düzenli olarak belirleme ve güncelleme yoluna gitmektedirler.

### **Problem Durumu**

Dünyada her geçen gün daha fazla kişi farklı amaçlarla İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır. İngilizce öğretimi rekabetçi bir küresel sanayi olmuştur ve bu durum standartlaştırılmış niteliklere ihtiyaç duyurmuştur (British Council, 2013). İngilizce Türkiye’ de de uzun yıllardır bir dünya dili olarak kabul görmektedir. Bu yeni yüzyılda sadece bilgi ve deneyimin yeterli olmadığı ve aynı zamanda iyi bir yabancı dil bilmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Tüm bu gelişmeler ülkemizde de İngilizce öğrenimine verilen önemin artmasını sağlamıştır.

İngilizce, tek resmi dili Türkçe olan Türkiye’ de yabancı dil olarak devlet okullarında ve ders saatleri değişkenlik gösterse de özel okullarda zorunlu olarak okutulmakta olan bir derstir. İngilizce derslerinin ilkokul ikinci sınıftan itibaren başlaması ve çoğalan ders saatleri ile ortaokul ve liselerde de çoğalarak devam etmesi ve İngilizce müfredatı incelendiğinde; lise mezunu bir öğrencinin öğrendiği yabancı dili en az orta düzeyde konuşması ve anlaması beklenmektedir. Ancak tüm bu sürece ve ders programına rağmen, İngilizce anlama ve konuşma problemi üst düzeyde devam etmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil eğitim yolları izlenmişse de istenilen verim bir türlü alınamamıştır. Işık (2008), bunun nedenin de uzun yıllar devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretilmede uygulanan yöntemlerin yetersizliği ya da uygun öğretim tekniklerinin kullanılmaması, öğretmenlerin materyallerde, etkinliklerde ve ölçme-değerlendirmede yetersizliklerinin ve eksiklerinin olması ve bunların doğurduğu yöntemsel hatalar olduğunu belirtmektedir.

Bir dili bilmek demek kuralları bilmek demek değildir. Kuramsal açıdan düşünüldüğünde öğretmenin bildiklerini doğrudan öğrencilere aktarmasından ziyade çeşitli strateji, yöntem, teknik ve taktiklerle öğrencilerin bu bilgiyi almalarını sağlaması verimliliği arttıracaktır. Öğretimde de belirli bilgilerin ezberlenmesi kaçınılmazdır, ancak ezberin yerini araştırma, üretme, düşündürme, karşılaştırma ve tartışmanın almasına yardımcı olunmalıdır (Darancık, 2008:4).Turan ve Ege’nin de (2003: 32) değindiği gibi dil öğrenilmesinin nedeni düşünülenlerin karşı tarafa iletilmesidir. Diğer türlü bir dil öğrenmeye de gerek kalmazdı.

Öğretmenlerin öğrencileri için uygun öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir. Bu konuda pek çok kuram ve yaklaşım farklı öğrenme ortamları sunsa da yapılan en son çalışmalar öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamlarının süreci daha verimli hale getirdiği görülmektedir. Bu sebeple öğretmenler bu tarz öğrenme ortamları oluşturmalı ve bu durum süreklilik arz etmelidir. Günümüz teknolojisi veimkânları bu çeşit öğrenme ortamları yaratmada öğretmen ve öğrencilerinin işini kolaylaştıracaktır ( Özmen ve Denктаş, 2012).

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yeterliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirebileceği vurgulanmaktadır (Gözütok, 1995; Mentiş Taş, 2004). Öğretmen yeterlikleri okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her

tür ve düzeyinde kalitenin temel belirleyicisidir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Eğitim sistemimizin önemli sorunlarından birisi öğretimin niteliği, diğeri ise öğretmenin niteliğidir. Öğretimin niteliği çoğunlukla öğretmenin niteliğine bağlıdır. Yüksek düzeyde öğrenci başarısı ancak iyi bir öğretim, iyi bir öğretim ise nitelikli öğretmenler ile mümkün olur. Bu da gösteriyor ki eğitim-öğretimin en önemli ögesi öğretmenlerdir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmede ilk aşama istenilen sonucu verecek öğretmen yeterliklerini belirlemek ve sürekli değişen şartlar doğrultusunda güncellemektir. İkinci aşama ise hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin belirlenen yeterlikler çerçevesinde yapılmasıdır. Yeterliklerin belirlenmesi ve düzenli olarak belirli aralıklarla güncellemesinde özellikle öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının, yeterlik algılarının ve kendilerini yetersiz gördükleri noktaların belirlenmesi bir zorunluluk arz etmektedir. Eğitim ve öğretimin genel dinamik yapısı bu süreçte anahtar rol oynayan öğretmenlerin görevlerini sorgulamayı ve aynı zamanda öğretmen kalitesini geliştirme ve sorgulamada süreklilik gerektirmektedir (Support to Basic Education Project[SBEP], 2006).

Öğretimden istenilen sonucu almada en önemli değişkenin öğretmen olması, eğitimcileri ve araştırmacıları bu konuda araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Öğretmen yeterliği üzerine nerdeyse çeyrek yüzyıl süresince yapılmış çalışmalardan sonra görülmektedir ki hem güvenilir hem de geçerli yeni bir öğretmen yeterliği ölçümü gerekmektedir (Henson, Bennett, Sienty, & Chambers, 2000; Tshannen Moran ve Ark. ,1998). Pek çok gelişmiş ülke eğitimde başarıya ulaşmak ve bunu sürdürmek için Öğretmen standart ve yeterliklerini belirleme, bunu düzenli olarak geliştirme ve güncelleme yoluna gitmiştir.

Öğretmenlik standart ve yeterliklerinin belirlenmesi önemli ulusal bir konudur. Diğer alanlarda olduğu gibi İngilizce öğretim alanında da öğretmenlik standart ve yeterlikleri, bunların belirlenmesi, ölçülmesi, geliştirilmesi ve güncellenmesi ihmal edilmiş konular arasındadır. İngilizce öğretiminde başarı amaçlanıyorsa ve eğitimde etkili unsur öğretmen ise bu mesleğin standartlarının ve yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yönde özellikle hizmet öncesi olmak üzere hizmet içi eğitim alması, o ülkenin eğitimden beklediği sonucu almasını kolaylaştıracaktır.

Bu sebeplerle bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirleyebilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi ‘İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?’ şeklinde düzenlenmiştir.

### **Araştırmacının Amacı**

İlgili literatür incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirleyebilecek kapsamlı ve yeterli sayıda çalışma olmadığı saptanmıştır. Bu sebeple bu çalışmada uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartları ve yeterlik belirleme durumları incelenerek İngilizce öğretmenleri için geçerli ve güvenilir bir mesleki yeterlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen iki soruya cevap aranmıştır.

1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (İÖMYÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
2. Araştırmaya dahil edilen İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ne seviyededir?

### **Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil bilmenin önemi tüm dünyada küreselleşme unsurunun da etkisiyle gittikçe artmaktadır. Günümüz ekonomik, sosyal, eğitim ve bilim alanlarında yabancı dile büyük, ihtiyaç duyulduğundan, küreselleşen dünyanın kaçınılmaz gerçeklerinden biri olarak, yabancı dile olan ilgi ve öğrenme isteği her geçen gün artmaktadır. Ülkemizde özellikle son 20 yılda, yabancı dil öğrenmenin hızlandığı görölmektedir (Aydoğan, Çilsal, 2007:139).

Dünya genelinde gerek II. Dünya savaşının sonuçları gerekse de İngilizcenin ana dil olarak kullanıldığı ölkelerdeki ekonomik ve teknik gelişmeler bu dilin sömürge ölkelerin dışında da kullanılmasını yaygınlaştırmıştır. Yani İngilizce küreselleşme faktörünün de etkisiyle uluslararası kullanılan bir dil olmaya başlamıştır. Bu sebeple İngilizce pek çok ölkenin eğitim sisteminde yerini almıştır. Ülkemizde de ilkokul ikinci



sınıftan lise son sınıfa kadar her kademedede değişen ders saatleri ile İngilizce öğretilimi yoğun bir şekilde sürdürölmektedir. İngilizce öğretim programları incelendiğinde lise mezunu öğrencilerin okulu bitirdiklerinde kendilerinden beklenen düzeyde İngilizce konuşma ve anlama oranları oldukça düşüktür. Haftada en az 2 saat ve ilkokuldan lise öğrenimini sonuna kadar alınan İngilizce derslerine rağmen hala İngilizce öğrenimi ve konuşma problemi üst düzeyde devam etmektedir. Her ne kadar öğretim programlarında esnekliğe gidilmiş ise de programların uygulanması aşamasında herhangi bir standart veya yol gösterici belirlenememiştir. Bu eksikliğin tüm branşlarda görülmesi üzerine Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılında gerekli genel ve özel alan yeterlik standartlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır (MEB,2008). Dünya geneline bakıldığında bu tür yeterlik veya standart belirleme çalışmalarının gelişmiş pek çok ülkede ciddi bir şekilde sürdürüldüğü görölmektedir. Bu tür çalışmalar belirlenmiş kurullar tarafından o ülkeler adına düzenli ve sürekli olarak yapılmakta ve sonuçları yayınlamaktadır (Amerika Birleşik Devletleri (ABD)' de: National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE-Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi), Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INSTAC-Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu), National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS-Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu), Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP-Eğitmen Hazırlama Akreditasyon Konseyi); Avusturalya'da: Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL-Öğretme ve Okul Liderliği Avusturalya Enstitüsü); İngiltere'de: Training and Development Agency for schools (TDA-Okullar için Eğitim ve Gelişim Ajansı), General Teaching Council for England (GTCE-İngiltere için Genel Öğretim Konseyi); Kuzey İrlanda'da General Teaching Council for Northern Ireland (GTCNI-Kuzey İrlanda Genel Öğretim Konseyi), Lifelong Learning (LL-Yaşamboyu Öğrenme); Avrupa Birliği Ülkeleri'nde: European Commission (EC-Avrupa Komisyonu). MEB'in bu konuda çalışmalar yapan resmi birimi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'dür. Ancak ülkemizde öğretmen yeterlikleri konusunda düzenli ve sürekli çalışmalar yapabilecek Milli Eğitim Bakanlığı'ndan bağımsız bir kurul bulunmamaktadır. Bu konuda yapılan ilk önemli çalışmalar yine AB'nin desteklediği Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında gerçekleştirilmiştir (TED, 2009: 48). Daha sonra MEB 2008 yılında bu konuda yapılan çalışmasını "Öğretmen Yeterlikleri" isimli kitapla yayınlamıştır.

Dil öğretiminde de öğretmen nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple MEB tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmeni özel alan yeterliğine de yer verilmiştir. Öğretmen yeterliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008: 71). Eğitimin sonucunu en fazla öğretmenler etkilendiğinden öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek, bunları ölçerek değerlendirmek ve sonuçta gerekli çalışmaları yaparak önlemler almak eğitimden istediğimiz verimi almada bize yardımcı olacaktır.

Öğretmen yeterliklerini belirlemede amaç hizmet-öncesi eğitimde ve hizmet içinde uzun süreli mesleki gelişimi sağlamaktır. Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi ve eğitimden istenilen sonucun alınması, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (MEB, 2008: x). Ancak bu yeterliklerin öğretmenler üzerinde ölçümlerinin yapılması pek çok nitel ve nicel araştırma ile mümkün olabilecektir. Bu açıdan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma yeterlikler konusunda uygulama boyutunda var olan eksiklikleri doldurmada katkı sağlayacak çalışmalardan biri olacaktır. Geliştirilmeye çalışılan bu ölçek önemi giderek artan İngilizce öğretimi konusunda İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarını belirleyerek ortaya çıkan eksiklikleri tamamlamaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimler konusunda ilgililere yol gösterecektir.

Bu ve buna benzer ölçek geliştirme çalışmaları, yeni çalışmalar için olanaklar sağlayacaktır. Öğretmen yeterlikleri konusunda geliştirilmiş ve geliştirilmekte olan bu tarz ölçekler ve uygulama sonuçları eğitimde kaliteyi artırmak için hizmet öncesi ve hizmet içi yapılacak çalışmalarda ve alınacak önlemlerde durum tespiti sağlayacaktır.

### **Sayıtlar**

1. Çalışma için seçilen araştırma grubu evreni temsil etmektedir.
2. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikler ölçeğini içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

3. Araştırmada görüşlerine başvurulanan uzmanların değeriendirilmesi yeterlidir.
4. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı istenilen yeterlik algılarını ve seviyelerini yeterince ölçmektedir.
5. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin gerçek yeterlik algı ve düzeylerini yansıtmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

- 1.Araştırma Tokat ilinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilkokul, ortaokul, lise İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2.Araştırmada kullanılan veri toplama aracının oluşturulmasında esas alınan yeterlikler, literatürde belirlenen kaynaklarda yer verilenler ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Yeterlik (Compentence):** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu.

**Öğretmen Yeterlikleri (Teacher Compentences):** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar.

**İngilizce Öğretmenleri (English Language Teachers):** Türkiye ve başka ülkelerde İngilizce' yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler.

**Alan Bilgisi Yeterliği:** Öğretmenlik için özel alanının gerektirdiği davranışları gösterme gücü.

**Pedagojik Yeterlik:** Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları gösterme gücü.

**Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği:** Öğretmenlik için özel alanının gerektirdiği pedagojik davranışları gösterme gücü.

**Hizmet Öncesi Eğitim:** Kişilere bir meslek (öğretmenlik) için gerekli alan bilgisi, beceri ve tutumlarının kazandırılması amacıyla yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim.

**Hizmet-içi Eğitim:** Öğretmenlere hizmetteki verim ve etkilerini arttırmak, bilgi, beceri ve anlayışlarını zenginleştirmek amacıyla verilen ve genel çalışma düzenlerini sürekli olarak etkileyen eğitim.

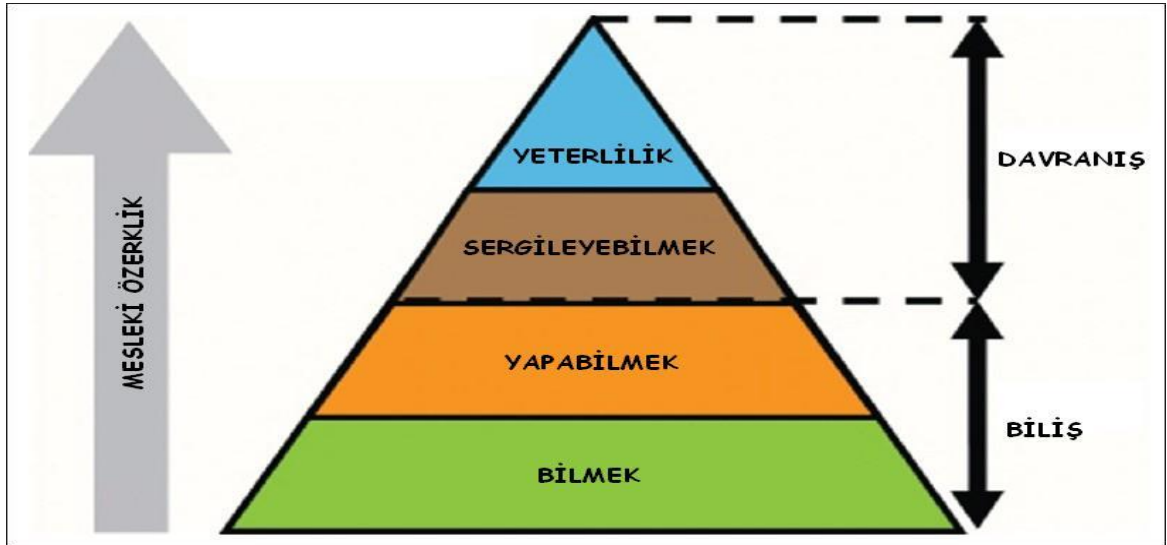
## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Yeterlik Kavramı

Türkçe kaynaklarda daha çok yeterlik kavramı kullanılmasına karşın çoğu yabancı kaynakta yeterlik kavramı yerine standart kelimesi kullanılmaktadır (NCATE, 2008, NBPTS, 2002, CAEP, 2013, AITSL, 2011). Genel kullanım amacı itibariyle iki kelimenin de anlam bakımından hemen hemen örtüştüğü görülse de standart kavramı yeterlik kavramına göre daha genel yani çerçeve bir oluşumken; yeterlik bu çerçeve altında yer alan işin teknik ayrıntıdır (TED, 2009). Avusturalya, İngiltere ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde öğretim alanında “Öğretmenlik Mesleği Standartları” olarak kullanılmasına karşın Türkiye’de aynı anlamda “Öğretmen Yeterlikleri” adı altında kullanılmaktadır.

Yeterlik kelimesinin sözlük anlamları “Bir işi başarılı bir şekilde yapma yeteneği”, “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi ve ehliyet”, “Görevini yerine getirme gücü, kifayet” dir. Yeterlik, en genel anlamda, bir işte veya bir durumda insanı harekete geçirebilen bilgi, beceri ve tutumlardır (TED, 2009). Miller (1990), yeterlik kavramını bir piramit modeliyle açıklamaktadır.



Şekil.1. Miller'ın yeterlik modelinden uyarlanmıştır (Miller, 1990: 63).

Miller, yeterlik pramidinde “knows (bilir)” basamağındaki bir kişinin sadece gerekli bilgiye sahip olma durumunu ve bu durumun düzeyinin de bir yazılı sınavla belirlenebileceğini açıklamıştır. İkinci basamaktaki “knows how (yapabilir)” durumundaki kişinin bilgisini nasıl kullanacağını bildiği farz edilir ve bu seviye de yine bir yazılı sınavla belirlenebilir. Üçüncü basamak “shows how (sergileyebilir)” düzeyindeki bir kişinin ise simüle edilmiş (deneysel) bir ortamda becerisini gösterebileceğini ve bu seviyenin yine deneysel ortamda ölçülebileceğini anlatmaktadır. Son ve en önemli basamak “does (yeterlik)” düzeyinde bir kişi günlük yaşam içerisinde gerçek karmaşık durumlarda bile bağımsızca yeterliğini tam olarak sergileyebilmektedir ve bu seviyenin ölçümü ise kişinin gerçek hayattaki bu yeterliğini uygulayarak yansıtmasıdır (Miller, 1990). Şöyle ki; Miller, bir doktorun ancak “yapar” basamağında doğru uygulamalar yapacağını iddia etmektedir (Miller, 1990).

Deakin’a (2008) göre yeterlik, “Belli bir alanda, dünyada etkin somutlaştırılmış insan eylemini sağlayan bilgi, beceri, anlayış, değer, tutum ve arzuların karmaşık bir kombinasyonu” dur. MEB’e göre ise “Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” dur (2008: VIII).

Avrupa Komisyonu ise uygun bir dizi yeterlik edinme ve geliştirmenin, (bilgi, beceri ve tutumlar) işleri mümkün olduğunca daha etkin (istenilen sonucu başarabilmek için) ve daha yeterli (kaynaklardan ve çabalardan optimum düzeyde faydalanarak) yapılmasını sağlamaya yardımcı olabileceğine işaret etmektedir (2001). Tüm bunlardan hareketle yeterlik; kişinin bulunduğu konumundan beklenen yetiyi yerine getirebilmesidir, olarak tanımlanabilir.

### **Öğretmenlik Mesleği**

Literatüre bakıldığında ‘öğretmen ve öğretmenlik mesleği’nin pek çok tanımla ifade edilebilecek terimler olduğu gözlemlenmektedir. Bunlardan başlıcaları;

“Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”(Demirel, 2000).

“Öğretmen, insanlara bilgi veren öğretmeyle görevli kişidir.”

“Öğretmenlik, öğretme odaklı eğitimciliştir.”

“ Öğretmenlik, öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi veya sürekli öğretme görevidir.”

“Öğretmenlik; alanda uzmanlık, akademik çalışma, mesleki formasyon ve üniversite diploması gerektiren kendine özgü bir profesyonel meslektir”(Uçan, 2006).

“Öğretmen, öğretme işini görev edinen kişidir”

“Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden kişidir”

“Öğretmen, bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya bir bilgiyi öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimsedir”(wikipedia, 2014)

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir (Çelikten ve ark., 2005). Bunu gerçekleştirebilmek için her ülke kendine özgü eğitim politikaları takip etmektedir. Eğitimin en temelinde istenilen sonucu en çok etkileyecek olan öğretmenler yer almaktadır (Şişman, 2011). Eğitimin niteliği de kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bir ülkenin geleceğinin mimarı öğretmenlerdir. Mühendisini, avukatını, doktorunu, öğretmenini, polisini, askerini, işçisini kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler öğretmenlerdir (Çelikten ve ark., 2005).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde; “ Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

### **Genel Öğretmen Yeterliği**

Öğretmenlik, tabi ki bir görevden fazlasıdır. Öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlamak için öğretmenlerin sınıf içi ve dışında pek çok çalışma yapması ve yeterlik olarak tanımladığımız belirli bilgi, tutum ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Diğer bir deyişle, yeterlik; bilgi, beceri ve uygulamaları öğrencilere aktarmanın doğru bir yoludur ve yüksek öğretmen yeterliği, öğrencinin bireysel gelişimini sağlamada ve sınıfçı saldırgan tavırları azaltmada çok önemlidir (Çubukcu, 2010).

Avrupa Komisyonu (2013), öğretmenlerin öğrencileri toplumdaki ve iş dünyasındaki yerlerini almaya hazırlamada anahtar bir role sahip olduklarını kaydetmekte ve bu nedenle kariyerlerinin her noktasında, gençlere potansiyellerine tam ulaşabilmelerinde yardımcı olabilmek için kapsamlı alan bilgisi, tutum ve pedagojik becerilere sahip olmaları gerektiğine değinmektedir.

OECD' ye (2005) göre, ülkeler öğretmenlerinden neyi bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiği konusunda beklentilerini açık ve net ifadelerle belirlemeli ve bu öğretmen profillerini okul ve öğretmen eğitim sistemi içerisine yerleştirmelidirler. Öğretmen yeterlikleri profili öğrenme hedefleri doğrultusunda belirlenmeli, meslek çapında standartlar ve başarılı bir öğretim sağlayacak ortak bir anlayış oluşturulmalıdır. Öğretmen yeterlikleri, güçlü bir alan bilgisini, pedagojik becerileri, geniş bir yelpazeden oluşan öğrenciler ve meslektaşlarla etkili çalışma kapasitesini, okula ve mesleğine katkıda bulunmayı ve gelişime açık olma kapasitesini içermelidir. Avrupa Komisyonu (2010) raporuna göre de planlı ve uygun şekilde yapılırsa, öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikleri tanımlayan ve açıklayan kapsamlı bir çerçeve geliştirilmesi, eğitim sistemlerine sayısız faydalar getirebilir.

Öğrencilerin başarı değerleri verileri kullanılarak yapılan çalışmalar, başarıyı, sınıf mevcudu ve sınıf ortamından ziyade öğretmenin daha çok etkilediğini ortaya koymuştur (Sanders&Horn, 1994; Sanders&Rivers, 1996; Wright, Horn&Sanders, 1997).

Barber ve Mourshed' e (2007) göre de bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesiyle ilişkilidir. Bu amaçla Barber ve Mourshed (2007), dünya genelinde 25 okul sistemini inceledikleri çalışmanın sonucunda eğitim sorunlarıyla ilgili üç çözüm önermişlerdir: doğru insanların öğretmen olmasını sağlamak, onları etkili eğitimciler olarak geliştirmek ve eğitim sisteminin her çocuk için en uygun öğretimi vermesini sağlamak. Öyle ki; öğretmen etkililiğini ortaya koyan mevcut çalışmalar yüksek performanslı öğretmenlerin öğrencilerinin, düşük performanslı öğretmenlerin öğrencilerine göre üç kat daha hızlı ilerlediklerini ortaya koymaktadır (Barber, Moursher, 2007). Bu doğrultuda, çeşitli inceleme ve araştırmalar sonucunda anlaşılmıştır



ki öğretmenler kendilerini daha yeterli hissettiklerinde öğretilerde daha başarılı olmaktadır (örn: Rosenholtz, 1985; Rutter, 1989; Woolfolk ve ark., 1990; Brooker, 1997; Geddard ve ark., 2000; Geddard, R.D.,Geddard, Y.L., 2001).Benzeri bazı araştırmalar (örn: Sadars & Rivers, 1996; Wright, Horn,& Sanders, 1997; Jordan, Mendro, & Weersinghe, 1997) öğretmen etkililiğinin öğrenci başarısına diğer değişkenlere nazaran daha çok etki ettiğini ortaya koymuştur.

Alanyazında öğretmen akademik beceri ve zekâsının (Hellfritsch, 1945; Rostker, 1945; Skinner, 1947; Schalock, 1979; Soar, Medley ve Coker, 1983) ve konu alanı bilgisinin (örn: Quirk, Written & Weinberg, 1973; Summers & Wolfe, 1975; Ayers & Qualls, 1979; Andrews, Blackmon & Mackey, 1980; Haney, Madaws & Kreitzer, 1987) tek başına öğrenci başarısına etkisi araştırılmış; ancak bu konuda yapılmış çoğu çalışmanın sonucu bu değişkenlerin öğrenci başarısında kesin etkiye sahip olduğunu ispatlayamamıştır. Fakat öğretmen sözel yeteneği ( Bowels & Levin, 1968; Hanushek, 1971; Summers & Wolfe, 1975, Murnane, 1985; Coleman ve ark. , 1996) ve öğretme öğrenme bilgisinin (Öğretimsel Pedagojik Bilgi) (örn: Begle,1979; Denton ve Lacine, 1984; Everston, Hawsley ve Zlotnik, 1985; Ashton ve Crocker, 1987; Guyton ve Farokhi, 1987; Ferguson ve Womack, 1993) öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan pek çok yurtdışı çalışması vardır. Ayrıca Rockoff (2004) öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının sonucunda öğretmen kalitesinin ve öğretmen tecrübesinin istatistiksel açıdan öğrenci başarısı üzerinde önemli pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisini ve önemini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de Avrupa Birliği ülkelerinin 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır (Ted, 2009: 1).

Avrupa Komisyonu' nun (2010) hazırladığı rapora göre öğrencilerin performansları

- Öğretmen zekâsı,
- Öğretmen niteliği,
- Öğretmen eğitiminden etkilenmektedir.

Bu sebeple Avrupa Komisyonu (2010) öğretmen mesleki değer ve yeterliklerini şu şekilde maddelendirmiştir:

- Konu Uzmanı
- Pedagog(Eğitimci)
- Birbirleriyle yakından ilişkili yeterliklerin öğretmeni
- Teknoloji okuryazarı
- Lider
- Dilsel ve kültürel çeşitliliğin yöneticisi
- Bireysel ihtiyaçlara cevap veren
- Yansıtıcı, uygulayıcı
- Yenilikçi
- Araştırmacı
- Okul geliştirici
- İşbirlikçi (meslektaşlar, aileler ile...)
- Bağımsız öğrenen
- Yaşamboyu öğrenen
- Mobil öğrenci

Cross' a (1995) göre, ideal bir öğretmenin profili dört ana özellikten oluşmaktadır. Bunlar; iyi eğitilmiş olması, alanına hâkim olması, profesyonel yeterliği; yani pedagojik bilgisinin olması, olumlu tutum ve görüşleri, hal ve tavırlarıyla öğrencilerde etki uyandırabilmesi ve öğrencilere iyi bir model olmasıdır.

ABD' de başarılı okullardan biri olan Davidson Koleji (2013), öğretmen yetkililerini sahip oldukları internet sitesinde üç ana başlık, 85 alt başlıkta yayımlamıştır. Bu ana başlıklar: “Alan Bilgisi, Pedagojik Beceriler ve Mesleki Eğilimler” den oluşmaktadır.

Türkiye' de MEB (2006) tarafından yayımlanan Öğretmen genel yeterlikleri 6 ana 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bütün yeterlik maddeleri performans göstergesi boyutunda hazırlanmıştır. Ayrıca MEB (2008), öğretmen yeterliklerinin belirlenmesindeki amaçları 9 maddede açıklamış ve kullanım alanı açısından da şunlar belirtilmiştir:

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde

- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında
- Öğretmen hizmet içi eğitiminde
- Öğretmenlerin seçiminde
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve gelişimlerinde (2008: IX).

## İngilizce

Amerika Birleşik Devletleri, Anglofon Karayipler, Avustralya, Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı, İrlanda Cumhuriyeti, Kanada ve Yeni Zelanda'da yaşayanların çoğunun anadilidir. İkinci dil ve resmî dil olarak dünya genelinde, özellikle İngiliz Milletler Topluluğu ülkeleri ve çok sayıda uluslararası örgüt tarafından kullanılmaktadır.

Modern İngilizce, anadili farklı olan insanların konuştuğu ilk "küresel ortak dil" olarak tanımlanmaktadır (Graddol, 2007). İngilizce dünyanın ortak dili, "lingua franca"sıdır (Burchfield, 1985; Güneş, 2009). İngilizce iletişim, bilim, ticaret, havacılık, eğlence, kitle iletişim ve diplomasi alanlarında egemen uluslararası yardımcı dildir. İngilizce en yaygın kullanılan dillerden biridir ve gezegenin dili olarak da adlandırılmaktadır (McCrum, Cran ve MacNeil, 1992: 9) Dilin Britanya Adaları'ndan öteye yayılmasında Britanya İmparatorluğu'nun büyük payı vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nin II. Dünya Savaşı sonrasında artan ekonomik ve kültürel etkisi, İngilizcenin benimsenmesini önemli şekilde hızlandırmıştır (vikipedi).

### İngilizce'nin Önemi

İçinde bulunduğumuz çağ bilgi çağıdır. Bireyler ve toplumlar bilgiye ulaşmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Küreselleşme anlamında giderek küçülen dünyamızda farklı toplumlar arasında iletişim çok önemlidir. Günümüzde iletişim hem görsel ve yazılı basın hem de bilgisayarlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu küresel iletişimin ortak dili İngilizce'dir. İletişim kanallarının hızla artması ülkemizde de

işadamları, parlamenterler, yöneticiler gibi her kesimde çalışan kişilerin yabancı dil öğrenmeyi özellikle İngilizce öğrenmeyi talep etmesine neden olmaktadır.

Bir yabancı dili bilmek bireyin o dildeki sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesidir. Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını bilmek, yani “dilbilgisel yeti” ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan “iletişimsel yeti” ye sahip olmak gerekmektedir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü ve edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

İngilizce, dünya üzerinde ana dil olarak yaklaşık 350 milyon kişi tarafından, ikinci dil olarak yine yaklaşık 350 milyon kişi tarafından ve yabancı dil olarak yaklaşık 750 milyon kişi tarafından konuşulmakta olan bir dildir (British Council, 2014). İngilizce günümüzde uluslararası dil, iletişim dili veya dünya dili olarak adlandırılır. Bunun nedeni Amerika Birleşik Devletleri'nin küresel olarak artan ekonomik ve kültürel etkisidir. İngilizce; artık birçok meslekte gereklilik haline gelmiştir. Dünya üzerinde birçok ülkede resmi dil İngilizcedir. Zaten resmi dil olmayan ülkelerde de yabancı dil eğitimi olarak verilmektedir. Birleşmiş Milletler' in resmi dilidir.

### **İngilizce'nin Tarihçesi**

İngilizce, Cermen kökenli bir dildir. Kavimler Göçüyle yer değiştirmiş Cermen kavimlerinin Britanya Adalarında yaşayan Keltleri sürerek bu adalara getirdikleri dildir. Adını adaya yerleşen ve Saksonlarla karışan Angluslardan almıştır. Bu kavimler dillerine "Anglik" demişlerdir. Cermen kavimleri tarafından Britanya Adaları'nda kullanılmasına dayandırılarak, filologlar tarafından kaynağının Almanca olduğu savunulmaktadır.

Roma İmparatorluğu döneminde Britanya adalarına gönderilen rahipler, buraya İncil'in başlıca çevirilerinden birinin dili olan Latince' yi getirmiş ve uzun yıllar Latince' nin etkisi baş göstermiştir. Daha sonra güneyden gelen Fransızlaşmış bir halk olan Normanların istilâları ile "Normanca" denilen Fransız lehçesi ile karışmıştır. Yönetici sınıf bu dili konuşurken köylü sınıfı olarak kabul edilen halk Eski İngilizce' yi

konusmaktaydı. 1066'da Hastings Savaşı 'yla Fâti h William, adaları ele geçirerek uzun yıllar boyunca Normanca'nın yerleşmesine sebep olmuştur. Normanların İngiltere'yi fethi, aynı zamanda İngiltere'nin son fethidir.

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde, Birleşik Krallık'ta, Avustralya'da, Kanada'da, Güney Asya'nın bir bölümünde, Mısır'da ve Afrika'nın belirli kesimlerinde anadil ya da ikinci dil olarak konuşulmaktadır.

İngilizce, Çince (Mandarin Çincesi) ve İspanyolca'dan sonra ilk resmî dil olarak dünyanın en çok konuşulan üçüncü dilidir.

### **İngilizce'nin Coğrafi Dağılımı**

Anadili İngilizce olanlar daha çok Amerika Kıtası, Avustralya ve Britanya adalarında bulunmaktadır. Ayrıca Okyanusya' da da çok konuşulan bir dildir.

Dünyada resmi dil olarak en çok kullanılan üçüncü dil olmasına rağmen, en çok kullanılan birinci dildir. Dünyada İngilizce iletişim dili olarak kabul edilir. Bu yüzden bir milyarı aşkın kişi en basit seviyede de olsa İngilizce bilmektedir. Bununla birlikte İngilizce en fazla bilinen ikinci dil olma özelliğini de kapsar. İngilizce dünyanın çoğu yerinde konuşulur. Anadili İngilizce olanların en fazla olduğu yer Amerika Birleşik Devletleri'dir.

### **Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve Başarı Durumu**

İngilizcenin Türkiye'de yer edinme sürecinin başlangıcı Osmanlı dönemine dayanmaktadır ve Türklerin İngilizce ile ilk buluşması Osmanlı'nın 1530'lu yıllarda Büyük Britanya'yla yaptıkları alışverişler döneminde olmuştur (Doğançay-Aktuna, 1998, 26). Daha sonra, imparatorluğun son dönemlerinde yenileşme çalışmaları doğrultusunda Batı'yı yakalamak adına yabancı dil eğitimi önem kazanmıştır (Işık, 2008). 18. yüzyılda Osmanlıda, alışveriş ve diplomasinin dili Fransızca olmuş, fakat 1908 yılında İngilizce de devlet okulları aracılığıyla Osmanlı'ya girmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998: 26).

Türkiye'de 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte öğretim kurumlarında bir Batı dilinin öğretilmesi zorunluluğu getirilmiş, 1955 yılında da bu

kurumlarda okutulan yabancı dilin İngilizce olması yönünde kararlar alınmıştır (Güneş, 2009: 100). Dolayısıyla, Cumhuriyetin ilanı sonrasında, 1950'lere kadar daha çok Avrupa ve özellikle de Fransızca ile sıkı bağları olan Türkiye, 1950'lerde Avrupa'nın etkilerinden uzaklaşıp Amerika'nın ve dolayısıyla İngilizcenin etkisi altına girmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998: 27). İngilizcenin önem kazanmasıyla birlikte Osmanlı'da okutulan Fransızcanın önemi azalmıştır. 1975 yılı itibariyle İngilizce eğitim veren okul sayısı arttırılmış, İngilizce eğitiminin toplumun tabanına yayılması ve dolayısıyla yaygınlaşması hedeflenmiştir (Güneş, 2009: 100-101).

Küreselleşme, değişen dünya koşulları ve iletişim teknolojisinin hızlı gelişimiyle birlikte, 1997 yılı itibariyle kabul edilen 8 yıllık zorunlu eğitim sonucunda, İngilizce öğretimi daha erken yaşlara indirgenmiştir (Oral, 2003). Daha sonra, 1980'li yıllarda, uluslararası bağlantıların gelişmesiyle İngilizce Türkiye'de daha da önemli yer edinmiş, İngilizce eğitimi veren okulların sayısı artmış ve İngilizce daha hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998: 28-29).

Günümüzde İngilizce eğitimi devlet okullarında ikinci sınıflardan itibaren, kimi özel okullarda ise daha öncesinde öğretim programında yerini almakta, bireylerin lise eğitimleri süresince devam etmektedir. Bu durum, İngilizcenin Türkiye açısından bakıldığında ne denli önemli yer tuttuğunu gözler önüne sermektedir (Gömlüksiz, Özkaya, 2012).

Ülkemizde öğrenciler ortalama, 12 yıllık ilk, orta ve lise eğitimi boyunca yaklaşık 1.296 saat civarında İngilizce dersi görmektedir. 1.296 saatin 720 saatini ilkökul ve ortaokul döneminde, ortalama 576 saatini ise lise eğitiminde almaktadır. İngilizce eğitimi ilkökulda 4.sınıftan başlamakla birlikte, 4+4+4 uygulamasının başlatılmasıyla, 2.sınıftan itibaren İngilizce dersleri haftalık ders saati çizelgesine yerleştirilmiştir. Bu kadar saat dersin sonunda özel okullar ve öğrenciler hariç, lise mezunlarının en azından %95'i "Biraz sonra şu kapıdan çıkacağım" gibi basit bir cümleyi dahi kuramamaktadır (Tedmem, 2014).

İngilizce başta olmak üzere, Türkiye yabancı dil eğitiminde dünya sıralamasında hep sonlarda yer almaktadır. Uluslararası ve ulusal raporlarda, Türkiye'de İngilizce seviyesinin düşük olmasının nedenleri arasında genel bir eğitim sorunu varlığının altı çizilmektedir (Oral, 2010). TOEFL sınavı verilerine göre Türkiye, 2006 yılında 43 Avrupa ülkesi arasında 40. sırada, 2010 yılında ise 49 AB ülkesi arasında 46. sırada yer

almıştır. “*Education First (EF)*” tarafından 2011 yılında yapılan İngilizce Yeterlilik Endeksi’nde (İYE) ise, 44 ülke içinde 43. sırada yer almıştır. 2013 yılı İYE verilerine göre ise, 8 az gelişmiş ülkenin de sıralamaya dahil edilmesiyle Türkiye 60 ülke içinde 41. sırada yer almıştır (Education First, 2013).

Avrupa Birliği Eğitim Bilgi Ağı EURYDICE (2007) verilerine göre, Türkiye’de kendisini yabancı dil konusunda çok iyi olarak tanımlayanların oranı yalnızca %1,9 iken, yabancı dil konusunda bilgisi olmadığını söyleyenlerin oranı %75,5’i bulmaktadır. Lisede İngilizce öğrenme oranları verilerine göre Türkiye, yine de birçok Avrupa ülkesine göre sonda yer almaktadır. “Alınan eğitim düzeyine göre kişinin en iyi bildiği yabancı dilde yetkin olup olmadığı algısı” durumuna göre yabancı dilde yetkin olma algısı incelendiğinde, Türkiye’nin Avrupa Birliği’nin yine gerisinde kaldığı gözlenmektedir. Türkiye’de bu algının oranı eğitim düzeyi yüksek olanlarda %6,3 iken, Avrupa ortalaması %27,4’dür (EURYDICE, 2010; akt. Erdemir, 2012).

Başarılı bir kalkınma performansı sergileyen ülkelerin birçoğu İngilizcenin önemini farkındadır. İYE (İngilizce Yeterlilik Endeksi) sıralamalarına baktığımızda “BRIC” olarak adlandırılan, Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin’in, 29 ila 32 arasında arka arkaya yer aldığını görülmektedir. Yüksek nüfuslarına ve demografik problemlerine rağmen, bu ülkelerin endeks puanları Türkiye’den yüksektir. Nitekim bu ülkeler İngilizce eğitimini kalkınma stratejilerinin bir parçası olarak görmektedirler. Çin, özellikle uzun vadeli programı çerçevesinde İngilizce öğretmenlerine önem vermektedir (Erdemir, 2012).

Türkiye için İngilizce açığı sorunu, geleceğe ertelenemeyecek kadar önemlidir. Türkiye’nin rekabet edebilen bir bilgi ekonomisine kavuşması için iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olması gerekmektedir. Ancak uygulanan eğitim sistemi bu hedeflere ulaşmada umutsuzluk yaratmaktadır. Türkiye’nin mevcut işgücüne yönelik İngilizce eğitim seferberliğine acilen ihtiyaç varken, vizyonsuzluk ve hedefsizlik nedeni ile zaman ve kaynaklar gerektiği şekilde kullanılmaktan çok uzaktır (OECD’nin Uluslararası Öğrencileri Değerlendirme Programı - PISA, 2009, akt. Erdemir, 2012)

## **Avrupa Ortak Dil Kriterleri (Common European Framework - CEFR)**

Avrupa ortak dil kriterleri, dünya çapında dil ve eğitim politikalarında merkezi bir rol oynamaktadır. İngilizce yeterlik seviyesini ölçme konusunda dünya genelinde giderek daha da çok kullanılmaktadır.

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminde standart olan Avrupa Ortak Dil Kriterleri (Common European Framework of Reference for Language Teaching, Learning, Assesment) Türkiye'de dil öğreniminin seviye kriterleri olarak belirlenmiştir.

Dil öğrenimine yönelik yeterlilik seviyeleri (A1, A2, B1, B2, C1, C2) bu kriterler tarafından belirlenmiş olup, tüm Avrupa kaynaklı ders kitaplarının kapaklarının üzerinde bu seviye kriterleri yer almaktadır.

Avrupa Ortak Dil Kriterleri seviyelerini tamamlayanlar (A1-C2) duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir, farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir, akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.

Avrupa ortak dil kriterleri:

Avrupa Ortak Dil Kriterleri, dil öğrenim seviyelerini net, anlaşılır standartlarla belirleyen ve dili öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklayan, Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş bir programdır. Şu anda birçok AB, AB adayı ve AB dışındaki ülkeler tarafından uygulanmaktadır.

Bu kriterlere göre yabancı dil bilgisi seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklinde 6 seviyeden oluşmaktadır.

Avrupa Ortak Dil Kriterleri dil becerilerini beş ana grupta toplamaktadır:

- Dinleme
- Okuma
- Karşılıklı konuşma (Diyalog)



- Sözlü anlatım (Mopnolog)
- Yazılı anlatım

Öğretim çağdaş iletişim metodolojisi kullanılarak beş becerinin de dengeli geliştirilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Avrupa Dil Kriterlerine Göre Dil Seviyeleri:

Sınırlı dil kullanımı (Basic user);

### **A1**

Somut ihtiyaçları dile getiren günlük hayattaki alışıldık ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik (nerde oturdukları, kimleri tanıdıkları gibi) sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. Eğer konuştuğu kişiler yavaş ve anlaşılır konuşuyorlarsa ve ona yardıma hazırlarsa basit şekilde anlaşabilir.

### **A2**

Dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlayabilir (örneğin kişinin kendisiyle, ailesiyle, alışverişle, iş ve yakın çevreyle ilgili bilgiler). Basit ve rutin durumlarda anlaşabilir, bilindik ve alışıldık konuların basit ve doğrudan aktarımını yapabilir. Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilir.

Bağımsız dil kullanımı (Independent User):

### **B1**

Okul, iş, boş zamanlar v.b. gibi alışılmış konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında konunun ana noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, Almanca'nın konuşulduğu yerlerde karşılaşabileceği çoğu durumların üstesinden gelebilir. Alışıldık konularda ve kişisel ilgi alanlarında basit düzeyde ve konuları ilişkilendirerek kendini ifade edebilir. Yaşadığı olay ve deneyimleri, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak gerekçelendirebilir ve açıklama yapabilir.

### **B2**

Somut ve soyut konulardaki zor metinlerin içeriğini ve kendi branşındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbetinde anadilinde konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeyeceği şekilde spontane ve akıcı konuşup anlaşabilir. Geniş bir konu yelpazesinde

net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir. Güncel bir konuda kişisel fikrini dile getirebilir, farklı

seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını sıralayabilir.

Yetkin dil kullanımı (Proficient User):

### **C1**

Farklı alanlarda kaleme alınmış zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve saklı anlamları ortaya çıkarabilir. Spontane ve akıcı bir şekilde kendini ifade eder ve artık sık sık bilmediği/hatırlayamadığı bir kelimeyi aramaz. Dili günlük hayatta, iş yaşamında, meslekî eğitimde ve yükseköğretimde esnek ve etkin kullanabilir. Açık, net ve sistemli bir şekilde kompleks durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı stratejiler kullanarak diğer metinlerle bağlantı kurabilir.

### **C2**

Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı veya sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak spontane bir şekilde ifade edebilir, kompleks durumlarda bile anlamlardaki ince farklılıkları belirgin bir şekilde dile getirebilir (akt. Doğa koleji, 2009).

## **İngilizcede 4 temel beceri ve Önemi**

Dilde dört beceri ele alındığında, bunlar okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsar (Bağçeci ve Yaşar, 2007; Barın, 1997; Susüzer, 2006). Bu beceriler 1950'li yıllarda ortaya konmuş, 1960 sonrasına, iletişimsel yaklaşımın gelişimine kadar konuşma ve dinleme becerileri üzerinde fazla durulmamıştır (Barın, 1997: 91).

Dört temel dil becerisi yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Yabancı dil öğretiminde, öğrencileri iletişimsel yeterliliğe ulaştırmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dili öğrenen kişi önce dili duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir. Ama ülkemizde maalesef durum tam tersi yönde işlemektedir. Ülkemizde öğrenciler ilk olarak okuma becerisine, daha sonra yazma becerisine, son olarak da dinleme ve konuşma becerilerine sahip olur. Bu yüzdendir ki, çok iyi dilbilgisi ve yazma becerisine sahip Türk öğrencileri, yazın gittikleri turistik bölgelerde karşılaştıkları yabancılarla

konuşmaktan çekinir, konuşma cesareti gösterse de yabancıнын söylediklerini dinlemekten öteye geçememektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin teorilere sıkışıp kalmasından, pratik yapma imkanının olmamasından başka bir şey değildir. Ülkemizde bu sorun en kısa zamanda ortadan kaldırılmalı, öğrenciler teorik bilgiyle değil uygulamayla eğitime çalışılmalıdır. Dil laboratuvarları ve bilgisayar teknolojileri sayesinde telaffuz çalışmaları yaptırılmalı, hatta gerekli olanaklar sağlanarak öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda öğrencilere uygulama imkanı sunulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde sadece bilgi vermek değil, bu bilgiyi öğrenciye aktarırken çeşitli araç – gereçlerden de faydalanmak gerekmektedir. Bu bağlamda görsel, işitsel, hem görsel hem işitsel araçlardan yararlanılmaktadır. Öğretilmek istenenin somutlaştırılması, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir.

İnsanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlayabilmektedir. Bu yüzdeler de görsel – işitsel araçların önemini gözler önüne sermektedir.

Türkiye'deki okulların pek çoğunda maalesef dil laboratuvarı bulunmamaktadır. Öğrenciler daha çok ders kitabı, teyp ve yazı tahtasından faydalanabilmektedir ki bu da yetersiz bir dil öğretimi anlamına gelmektedir. Okullarımızda en kısa zamanda teknolojiye, özellikle yabancı dil eğitiminde yararlanılmasını, öğrencilerin de bu sayede bir anlamda öğrendikleri bilgileri uygulayabilecekleri ortamların oluşturulması istenilen verimin alınmasının sağlanması açısından çok önemlidir.

**Dinleme ve konuşma:**Bir dilin ilk ve en önemli ögesi dinleme becerisidir. İnsanlar kendi anadilleri başta olmak üzere bir dille ilk olarak dinleme sayesinde tanışır. Dinleme ile ilgili beceriler dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır. Bireyin, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması açısından dinleme becerisinin önemli bir rolü vardır. Birey, okul öncesine ait bilgi, beceri ve düşüncelerinin büyük bir kısmını dinleme yoluyla oluşturur (Çiftçi, 2007). Dinleme, gönderilen iletiyi alma ve yorumlama sürecidir (Adalı, 2003). Bu nedenle İngilizce öğrenmede de temel beceri olarak dinleme becerisi çok sık olarak kullanılır. Dil öğrenen kişi de bu sayede hedef dile maruz kalır. Dinleme becerisinden etkin faydalanma dil öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Konuşma becerisi bir anlatma becerisi olup bireyin kendini sözel olarak ifade etmesini sağlayan beceridir. Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve

birikimlerini paylaşmasını; duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç konuşmadır (Demirel, 2002).

Konuşma duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir (Sever, 2004). Konuşma alıcıya göndereceğimiz mesajı kodlama ve iletme sürecidir. Bu sebeptendir ki iyi konuşma iyi dinleme becerisini gerektirmektedir.

**Okuma ve yazma:** Okuma fizyolojik, zihinsel ve toplumsal yönleri olan bir beceridir (Demirel, 2002). Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma işidir. Başka bir tanıma göre okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama ve bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama eylemidir (Özdemir, 2005).

Okuma, güzel vakit geçirme amacıyla ve akademik amaçlarla uygulanan bir etkinliktir. İnsanın yazılı dildeki bir metni okuyup metinle ilgili çıkarımlarda bulunması ve metne yeni anlamlar yüklemesi algılarının açılmasını ve anlama yetisinin gelişmesini sağlamaktadır. Kendi ana dilimizi öğrenirken ve özellikle dilsel yeteneğimizi geliştirirken en çok kullandığımız beceridir.

Yazma duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004). Genel olarak yazma becerisinin öğrenilmesi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Bireylerin yazma becerilerinin etkililiği dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle yakından ilişkilidir (Demirel, 2002).

Okuma ve dinleme becerileri bireyin pasif bir şekilde maruz kaldığı etkinlikler iken konuşma ve yazma üretmeye dayalı ve bireyin süreç içinde aktif olarak yer aldığı etkinliklerdir. Dil öğrenmede bu becerilerden herhangi birini yok saymak ya da yeterince kullanmamak istenilen verimi muhakkak düşürecektir. Dil bütün şeklinde öğrenilir ve dört temel beceri de bir dilin bütününe oluşturan çok kıymetli parçalarıdır. Ancak ülkemizde dil yeterliğinde şu gelinen noktada en büyük eksiklik dil becerilerine eşit önemin verilmeyişi ve özellikle gramer öğretimine verilen ağırlıktır.

### **İngilizce Öğretmen Yeterliği**

Türkiye’ de İngilizce, tüm okullarda hemen hemen her düzeyde okutulmakta olan yabancı bir dildir. Ülkemizde ders saatlerinin yoğunluğu dikkate alındığında

yıllardır bu dersten istenilen verim bir türlü alınmamaktadır (Oral, 2010). G6mleksiz ve Elaldı'nın da (2011) değindiği gibi, yabancı bir dil 6ęrenme s6recinde, hedef dilde yeterli olabilmek, dilin karmaşık yapısı nedeniyle zaten oldukça zor bir s6reçken, bu s6recin, o dilin konuşulduğu ve her t6rl6 kullanıldığı ortamın dışında gerçekteşmesi bu s6reci daha da zorlaőtıran bir etkidir. Ortalama iki yaşındaki bir çocuğun ana dilini çok kısa bir s6rede 6ęrenip konuşmaya başlamasının en temel sebebi çocuğun o dilin içinde doğup, her yerde o dile maruz kalmasıdır. Yabancı bir dili, o dilin kullanılmadığı bir yerde 6ęrenmeye kalkmak, tamamlanması zor bir s6reçtir (Lado, 1964). 6yle ki, Brown (1994:1) dil 6ęrenimini sonsuz deęiőkenleri barındıran karmaşık bir s6reç olarak tanımlanmaktadır. Ancak İngilizce' nin yabancı dil olarak okutulduğu diğer 6lkelerle kıyaslandığında, T6rkiye baőarıda çok geride kalmaktadır (Education First, 2013). Bu da g6steriyor ki T6rkiye' de dil 6ęretimindeki yetersizlikler istenilen verimi almamızı zorlaőtırmaktadır.

CanagaraJah'ın da (1999) değindiği gibi; d6nyadaki İngilizce 6ęretmenlerinin çoğunun anadili İngilizce değildir ve İngilizceyi iyi 6ęretmek için anadili gibi İngilizceye sahip olmak gerekli değildir. Başarılı bir İngilizce 6ęretimine katkıda bulunan bilgi ve beceriler Gandara, Maxwell- Jolly ve Driscoll' a (2005) g6re Ő6yle sıralanabilir:

- 6ęrencilerle iletişim yeteneği,
- 6ęrenci ailelerini işe koőma yeteneği,
- Dil kullanımı; formları, mekanizması ve bunları nasıl 6ęreteceęinin bilgisi,
- İngilizce 6ęretmede etkili olma duygusu.

Richards' a (2011: 3) g6re, bir dil 6ęretmeninin etkili bir Şekilde dil 6ęretebilmesi için sahip olması gereken dile-6zg6 yeterlikler Şunlardır:

- Metinleri doğru anlamak,
- İyi dil modelleri sağlamak,
- Hedef dilin sınıftan kullanımında s6rekliliğini sağlamak,
- Hedef dilin akıcı kullanımını sağlamak,
- Açıklamaları ve talimatları hedef dilde vermek,
- Kelime ve gramatik yapı 6rnekleri sağlamak ve doğru açıklamalar yapmak,
- Uygun sınıf dilini kullanmak Hedef dil kaynaklarını seçmek (gazete, dergi, internet),

- Kendi konuşma ve yazmasını doğruluk açısından gözlemlemek,
- Öğrenci dil seviyesinde girdi sağlamak,
- Öğrenciler için dil-zenginleştirme deneyimleri sağlamak.

Akıcı ve anlaşılır İngilizce bir dersin bu yönlerinin nasıl gerçekleştireceğini öğrenmek ana dili İngilizce olmayan öğretmeninyetiştirilmesinde önemli bir boyuttur. İngilizceyi etkili bir şekilde öğretebilmek için, hedef dilde öğretmenlerin ulaşmaları gereken eşik bir yeterlik seviyesi vardır. Bu yeterlik seviyesine ulaşmamış bir öğretmen, öğretim materyallerine (ders kitabı) daha bağımlı olacaktır ve doğaçlama öğretimi gerçekleştirmede zorlanacaktır (Richards, 2011).

Peyton (1997), iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri aşağıdaki şekilde listelemektedir:

1. Hedef dilin tüm özel şekillerinde yüksek derecede yeterli olması (konuşma, dinlenme, okuma ve yazma becerileri),
2. Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilmesi,
3. Hem sözel hem de yazılı basında yabancı dili anlayabilmesi,
4. Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temelin olması,
5. Örettikleri dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçekleri anlayabilmesi,
6. İnsan büyümesini ve gelişimini, öğrenme teorisini ve yabancı dil kazanım teorisini, bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve uzmanlığı geliştirici stratejiler doğacağını içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması,
7. Teknoloji kullanım bilgisi ve dil öğretiminde kullanabilmesidir.

Day (1993) ise yabancı dil öğretmen eğitiminin bilgi temelini 4 türden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar;

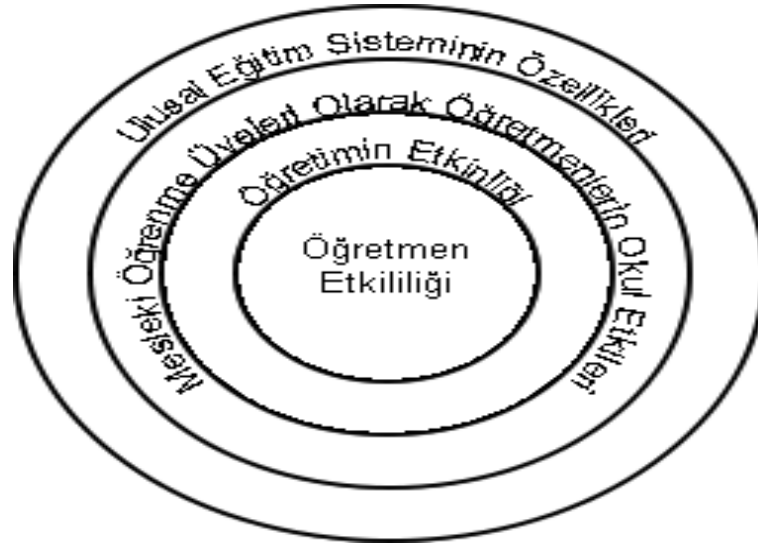
1. Alan bilgisi: Örneğin İngiliz Dili ve edebiyatı, İngiliz dilinin kültürel yönleri.
2. Pedagojik bilgi: Genel öğretim stratejileri bilgisi, inançları ve uygulamaları; örneğin = sınıf yönetimi, motivasyon, karar verme.
3. Pedagojik Formasyon bilgisi: Alan bilgisini çeşitli yollarla sunan uzmanlaşmış bilgi, örneğin; okuma-yazma becerileri öğretimi, İngilizce Grammer' in öğretimi.
4. Yardımcı bilgi: İngilizce öğretimi ve öğrenimine yaklaşımımızı bildiren farklı disiplinlerin bilgisi, örneğin; psikodilbilim, dilbilim, sosyobilim.

İngilizce öğretmenleri ülkemizde yüksek öğretimde başta ağırlıklı olarak alan bilgisi olmak üzere pedagojik formasyon açısından eğitim almaktadırlar. Ancak şunu vurgulamak gerekir ki alan bilgisi sadece mesleki eğitimin bir parçasıdır ve pratik becerilere dönüştürülemez. Yani, bir şeyi bilmek demek onu iyi öğretebileceğimiz anlamına gelmez. İşin pedagojik boyutu yani nasıl öğretileceğinin bilgisi çok önemlidir. Diğer yandan pedagojik alan bilgisi, dil öğretiminde temel oluşturan bilgi anlamına gelir. Dil öğretme ve öğrenme süreci bilgisi olan pedagojik alan bilgisi dil öğretiminin uygulama boyutudur (Richards, 2011).

Yapılan bir araştırmaya göre hedef dilde kendini yetersiz gören bir öğretmen, öğretme yeteneği açısından daha az özgüvene sahip olmaktadır (Seidholfer, 1999). Bu sebeple İngilizce öğretmenlerinin öğretmedeki yeterlik algılarını belirlemek ve bu öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları alanlarda gelişimlerini sağlamak için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yaygınlaştırmak önem taşımaktadır.

### **Öğretmen Etkililiğinde Yeterliğin Önemi**

Bir öğretmenin etkililiğinin temelinde o öğretmenin alanında sahip olduğu yeterlikler vardır. Başarıyı hedefleyen pek çok ülke de bu bilinçle eğitimin kalitesini arttırmak ve eğitimden istenilen verimi almak için önlemler almakta ve çalışmalar yapmaktadır (Örn: ABD, Avustralya, İrlanda...). Yapılan bu çalışmaların en önemlilerinden bir olan Teaching and Learning International Survey (TALIS), 24 ülkede yürütülmekte, öğretmen mesleki gelişiminin şekli, içeriği ve bağlamsal koşulları hakkında bilgi sağlamaktadır. Ek olarak yaş, tecrübe, resmi nitelikler gibi öğretmen özellikleri ve okul ortamları hakkında bilgi vermektedir. Mesleki gelişimin dışında, araştırma üç başka somut alanda; öğretmen değerlendirmesi ve dönüt, öğretim uygulamaları, inanç ve tutumları ve okul yönetimi hakkında bilgi vermektir (OECD, 2010). Bu bilgiler OECD' ye üye ülkelerce eğitim alanında yapılacak çalışmalar ve alınacak önlemler için kullanılmaktadır.



Şekil.2.Öğretmen Mesleki Gelişiminin İçerik ve Biçimlerinin Belirlenmesinde Analiz Katmanları (OECD, 2010).

Şekil OECD'nin TALIS araştırmaları sonucunda oluşturulmuştur ve öğretmen mesleki gelişiminin temelinde, görüldüğü üzere öğretmenin etkililiği yer almaktadır. Öğretmenin etkililiğinin temelinde de öğretmenin yeterlik durumu karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin yeterlik algısının öğrenci başarısında etkili olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma yapılmıştır (Armor ve ark., 1976; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992; Majovezi & Tamiz, 2012).

Darling-Hammond (2000), ABD' de 50 eyaletin eğitim politikasını incelediği araştırmasında, eyaletlerin öğretmen eğitimi, lisans verme, ücretli çalıştırma ve mesleki gelişimle ilgili yaptıkları uygulamaların öğretmenlerin kalitesinin ve kapasitelerinin işlerine yansımada büyük etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur.

Sanders ve Rivers (1996), İngiltere' de yaptıkları bir çalışmada ortalama sekiz yaşlarındaki iki çocuğun biri yüksek diğeri düşük performanslı iki farklı öğretmene verildiğinde, üç yıl içerisinde yüksek performanslı öğretmende olan çocuğun performansının diğeri çocuğa oranla %50 arttığı gözlemlenmiştir. Bemry ve arkadaşlarının (1998), yaptıkları benzer bir çalışmada sırasıyla üç etkili öğretmen tarafından okutulan öğrenciler ile sırasıyla üç yetersiz öğretmen tarafından okutulan öğrenciler arasında performans farkı %49 olarak bulunmuştur. Rowan, Chiang ve



Miller (1997), yüksek lisans ve lisans eğitimi almış öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve alan bilgisi daha iyi olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

Karacoğlu (2008), “Öğretmen Yeterlik Algıları” konulu çalışmasında Ankara ili Mamak ilçesinde ilk ve ortaöğretimde göreve yapan 440 öğretmene 137 maddeli beşli dereceleme ölçeğinden oluşan ölçme aracı kullanılmış ve araştırma sonucu öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Konu alanında uzmanlık öğretmenlik eğitiminin temel gerekliliklerinden biridir. Ancak ülkemizde konu alanı bilgisi ve pedagojik bilgi ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Öğretmen etkililiğinde en önemli etken olan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) (alana özgü pedagojik bilgi) ihmal edilmektedir. Ülkemizde de bu konuda belirli sayıda belirli alanlara yönelik çalışmalar (Uşak, 2005; Nakiboğlu ve Karakoç, 2005; Özden, 2008; Uşak ve Uçar, 2011; Özden ve Eilks, 2011) yapılmıştır.

### **Türkiye’de Standart veya Yeterlik Belirleme Çalışmaları**

Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ nun 45. Maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı’na tespit olunur” hükmü öğretmenlerin niteliklerinin genel çerçevesini ve bu niteliklerin hangi kurum tarafından değerlendirileceğini ortaya koymaktadır. 1999 yılında MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikler Komisyonu” öğretmen yeterliklerini belirlemiş ve bu yeterlikler 2002 yılında yürürlüğe konmuştur. Yeterlik alanları “Eğitme-öğretme, genel kültür ve özel alan” başlıkları altında toplanmış ve MEB tarafından Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına gerekli düzenlemelerin yapılması için gönderilmiştir. 1999 yılında hazırlanan bu yeterlikler uygulanmadan, 2002 yılında uygulanmaya konulan ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine

yönelik yeniden bir çalışma başlatılmıştır. Bu kapsamda 2008 yılına kadar somut çalışmalar tam olarak ortaya konulmamıştır.

**Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı çalışmalar:** 2009 yılında MEB öğretmen yeterliklerini geliştirmiş ve bir kitapta toplamıştır. Bu yeterlikler geliştirilirken OECD üyesi olan Türkiye, TALIS sonuçlarının yanı sıra İngiltere, ABD, Avustralya ve İrlanda gibi ülkelerin öğretmen yeterlik çalışmalarından faydalanmıştır. Şunu da vurgulanması gerekir ki Türkiye 'de diğer pek çok ülkede kullanılan öğretmenlik standartları kavramı yerine hemen hemen aynı anlamda olmak üzere öğretmen yeterlikleri kavramı kullanılmaktadır. Bu yeterlikler en başta öğretmen niteliğini artırmada ve buna ek olarak Avrupa Birliği'ne uyum sağlama açısından önemlidir. Ancak öğretmen niteliklerinin nasıl kazandırılabileceği ve bunların nasıl değerlendirilebileceği konusunda yeterince somut çalışmaların olamaması, sürecin daha iyi planlanmasını ve daha ayrıntılı çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir.

Yeterlik belirleme genel anlamda bir süreç işidir. Bu bakımdan MEB (2008) belirlediği yeterliklerin alınacak geri bildirimlerden, eğitim alanındaki yeniliklerden, öğretmen yeterliklerin ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların bulgularından faydalanarak ilgili kurumlarla işbirliği içerisinde sürekli olarak geliştirilip güncelleneceğini açıklamıştır. Ancak beş yıldır bu konuda herhangi bir güncelleme henüz yapılmamıştır.

Türkiye'de devlet okullarında kadrolu olarak öğretmenlik mesleğine girişte, üniversitelerin eğitim fakültelerinden veya belli bölümlerden mezun olduktan sonra dışarıdan bazı üniversitelerden alınan pedagojik formasyon eğitiminden sonra yapılan KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) sonucu belirleyici olmaktadır. Sınav sonucu puan üstünlüğüne göre ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı kadar atama yapılmaktadır. KPSS' de öğretmen adaylarına Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri alanı olmak üzere üç çeşit sınav yapılmaktadır. Sınavda başarılı olup herhangi bir devlet okulunda atandıktan sonra öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili resmi herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Sadece ilk bir yıllık dönem stajyerlik dönemi olarak geçmekte ve sonrasında hemen hemen her stajyer öğretmen yeterince sıkı bir şekilde yapılmayan Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim ve Uygulamalı Eğitimlerden sonra kadrolu öğretmen olmaktadır. Ancak bazı ülkelerde, özellikle gelişmiş, nitelikli öğretmenlerin tam kadro

alabilmeleri için çok çeşitli değerlendirme kriterlerini yerine getirmeleri gerekmektedir (Hobson, Ashby, McIntyre, Malderez, 2009).

### **Gelişmiş Ülkelerde Standart veya Yeterlik Belirleme Çalışmaları**

Çoğu gelişmiş ülkeler, özellikle Avrupa Birliği ülkeleri öğretmen kalitesini okul içerisinde öğrenci performansını etkileyen en önemli faktör olarak kabul etmektedirler, öyle ki Lizbon hedeflerini başarıya götürmede en önemli unsur olarak görmektedirler. Bu sebeple Avrupa Birliği ülkeleri bakanları 2007 yılında öğretmenlik mesleğini daha çekici bir meslek haline getirerek öğretmenlik eğitimi kalitesini geliştirmek ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak konusunda görüş birliğine varmışlardır. Öğretmenlerin sürekli akredite edilmesi gereken eğitimlerden ve mesleki gelişim çalışmalarından geçmeleri gerektiği düşünülmektedir. Son araştırmalar göstermektedir ki en iyi eğitim sistemleri işinin en iyisi öğretmenleri işe koşan ve mevcut öğretmenleri kariyerleri boyu öğrenme ve mesleki gelişim açısından meslektaşlarından öğrenme konusunda yüreklendiren sistemlerdir (European Commission, 2008).

**Avrupa Birliği ülkeleri:** Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitiminin niteliği değişiklik göstermektedir. Ancak “2010 Lizbon Hedefleri” çerçevesinde Avrupa Birliği’ne üye ülkeler arasında görüş birliği sağlanarak öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda ortak bir çaba ve anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen eğitim ve yeterlikleri konusunda kararlar almıştır. (Council of The European Union, 2007). Bu kararlar Avrupa Birliğine üye ülkelerin kendi ülkeleri için öğretmen yeterlikleri belirlemelerinde ve yeterliklerin geliştirilmesinde çerçeve oluşturmuştur. Ancak Avrupa Birliğinin bazı ülkelerinde göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlik standartlarının kullanılması zorunlu; bazı ülkelerde ise tavsiye niteliğinde ya da tercihe bağlıdır. Bazı ülkelerde ise öğretmen akreditasyonu federal eyaletlerin sorumluluğundadır. Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerinden OECD’ye üye olan ve TALIS sonuçlarını dikkate alan ülkeler bu kurum ve araştırmalarının çalışmalarını da dikkate almaktadırlar.

Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemleri içerisinde yaptığı değerlendirme ve yeniliklerde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütölen TALIS; PISA uluslararası araştırmalarından ve Uluslararası Eğitimde Başarı Değerlendirmeleri Birliğinin (IEA) TIMSS araştırması ve bağlamsal anketlerinden alınan nitel ve nicel verilerden faydalanmaktadır(Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013).

Avrupa birliği ülkelerinin öğretmen istihdam şekli ölkeler arasında farklılık gösterebilmektedir. Avrupa çapında öğretmen olmak için gerekli yeterlilik öğretmenlerin çalışacakları öğretim kurumlarına göre farklılık göstermektedir. Lise, orta, ilkokul ve anaokulu düzeyinde çoğu ölkede en az lisans derecesi (dört-beş yıl) isterken bazı ölkeler (Çek Cumhuriyeti, Almanya, Avusturya, Malta ve Slovakya ) okul öncesi öğretmenlik için lisans gerektirmemektedir. Avrupa ölkelerinin yarısında, eğitimcilerin öğretmenlik yeterliklerinin olması gereklidir. Öğretmenliğin ilk yıllarında yapılacak danışmanlık desteği de Avrupa ölkelerinin önem verdikleri diğer bir konudur. Öğretmenler Avrupa'da çok az ölkede kariyerli memurlardır. Çoğu Öğretmen sözleşmeli işe alınmaktadır.Bir çok ölkedenin öğretmenlere memur statüsü vermesine rağmen, tek istihdam seçeneği olarak kariyerli memur statüsü çok az ölkede verilmektedir (İspanya, Yunanistan, Fransa ve Kıbrıs). Genel olarak, öğretmenler giderek daha fazla okul ya da yerel eğitim yetkililerinin işveren olduğu şekilde açık işe alma yoluyla istihdam edilmektedir.Yine çoğu öğretmen belli bir yıldan sonra kalıcı sözleşmeye geçer, bazı ölkelerde ise öğretmenler göz ardı edilmeyecek oranda sabit pozisyonda istihdam edilmiştir ve bazı ölkelerde ise bu duruma deneyimli öğretmenler de dahildir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013).

Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) son yıllarda oldukça önem kazanmıştır ve çoğu ölkede mesleki bir görev olarak görölmektedir. SMG 'ye katılım Bulgaristan, İspanya, Litvanya, Portekiz, Romanya, Slovenya ve Slovakya'da kariyerde ilerleme ve maaş artışı için önemlidir. Avrupa ölkelerinde okulların tüm personel için SMG planı olması gereklidir ve ancak üçte birinden azında öğretmenlerin bireysel planı olması şarttır.SMG katılımını teşvik eden en önemli etken meslekte yükselmeye etkisidir. Tek başına etkili olmasa da SMG kariyerde ilerleme için önemli bir ön koşuldur ve çoğu ölkede öğretmenlerine SMG için masraf yardımı yapmaktadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013).

Çoğu Avrupa ülkelerinde, ilköğretimdeki öğretmenler eğitim içeriği ve yöntemleri konusunda bağımsızdır. Özellikle de, öğretim yöntemleri ülkelerin çoğunda öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Ortaöğretimde ise ülkelerin yaklaşık yarısında içerikle ilgili karar verme okul yöneticilerinin ya da yönetici kurullarının elindedir, ancak öğretim yöntemleri çoğu ülkede öğretmene kalmıştır(Avrupa Komisyonu /EACEA/Eurydice, 2013).

**İngiltere:** İngiltere’de öğretmen standartlarını Training and Development Agency for Schools (TDA- Okullar için Eğitim ve Kalkınma Ajansı) belirlemektedir. Bu standartlar sürekli olarak güncellenmektedir ve güncelleme Eylül 2012’de yapılmıştır. Açıklamada öğretmenlerin kariyer basamaklarına bakılmaksızın bu standartları yerine getirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Standartların önsöz bölümünde öğretmenlerin ilk işlerinin öğrencilerin eğitimi olduğu, iş ve davranışta mümkün olan en yüksek standartları sağlamada hesap verebilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ek olarak öğretmenlerin dürüst ve doğru hareket etmeleri, güçlü konu bilgisine sahip olmaları ve bilgi ve becerilerini devamlı güncellemeleri, kendilerini eleştirebilmeleri ve olumlu mesleki ilişkiler kurarak öğrenci velileriyle öğrenci yararına çalışma yapmaları istenmektedir (TDA, 2012). Öğretmenler için mesleki standartlar 2 bölüm (Öğretim ve Kişisel –Mesleki Davranış) ve 5 farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmıştır. Standartlar hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığından, bir üst basamakta yer alan standartları karşılayan öğretmenin daha önceki basamaklardaki standartları karşılamış olması önkoşul olarak tasarlanmıştır (TED, 2009).

Öğretmen düzeyleri:

- Kalifiye öğretmen statüsü (Stajyer): Stajyerlik sürecinin tamamlanmasına kadar öğretmenden öğretmenlik mesleği temel yeterliklerini tam olarak karşılaması beklenmez. Ancak stajyerlik süresini tamamlaması için her öğretmenin “temel yeterlikleri” (core standards) kazanmış olması beklenir.
- Temel yeterlik düzeyi (başlangıç): Temel yeterliklere sahip bir öğretmen daha sonraki yeterlik düzeylerine yükselememesi halinde, meslek yaşamının geriye kalan kısmında bu düzeyde ve statüde mesleğini sürdürebilir.

- Başlangıç sonrası öğretmenlik standartları (post threshold teacher): Temel yeterlikler düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir ödeme skalası ile ilişkilendirilir
- Mükemmel öğretmen standardı (excellent teacher)
- İleri düzey becerili Öğretmen Standardı (advanced skills teacher)

Ayrıca İngiltere’de öğretmen standart veya yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan bazı bağımsız kuruluşlar da bulunmaktadır. Bunlardan National Foundation for Educational Research (NFER) (Eğitsel Araştırmalar Ulusal Vakfı) İngiltere’nin en büyük bağımsız eğitim-araştırma-değerlendirme kurumudur. The European Survey on Language Competence (ESLC) (Dil Yeterlikleri Avrupa Araştırması) dil yeterlikleri ile ilgili Avrupa ülkelerinde araştırmalar yapıp değerlendirmektedir.

**Amerika Birleşik Devletleri (ABD):** ABD’de Öğretmenlik Mesleği standartları konusunda çalışmalar yapan merkezi düzeyde hükümete bağlı olmayan kuruluşlar vardır. Bu kuruluşların standartları ABD’de öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kuruluşların en önemlileri; National Council on Accreditation of Teacher Education (NCATE- Öğretmen Eğitim Akreditasyonu Ulusal Konseyi), National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS-Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu), Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC- Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu), Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP- Eğitimci Hazırlama Akreditasyon Konseyi)’dir. NCATE standartları tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve öğrenmek zorunda oldukları inancına dayanmaktadır. Ayrıca NCATE, her çocuğun sevecen, etkin ve nitelikli öğretmenler tarafından eğitilmesi gerektiğine inanmaktadır.

ABD’de bu kuruluşların belirlediği standartlar pek çok eyalet için öğretmenlik sertifikası / lisansı sahibi olmanın önkoşulu olarak görülmekte ve sertifikasyon işlemleri bu standartlara göre yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim kurumları, öğretmen yetiştirme programlarını buldukları eyaletin öğretmenlik mesleği standartlarına göre düzenlemek zorundadırlar (TED, 2009).

ABD’de eğitim sisteminin yapısı ve örgütlenmesi eyalet sistemine dayalı olduğundan eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmaktadır. Bununla birlikte, 1987 yılında kurulan Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS), bir sivil toplum örgütü olarak, ulusal öğretmenlik mesleği standartlarına ilişkin politikaları belirlemiş ve 25 alanda ulusal standartlar oluşturmuştur. NBPTS öğretmen yeterliklerinin çerçevesini oluşturan beş temel önerme belirlemiştir. Bu önermeler şunlardır (NBPTS, 2002):

1. Öğretmenler öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir.
3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir.

**İrlanda:** İrlanda’da 2001’de yürürlüğe giren Öğretim Konseyi Kanunu ile Öğretim Konseyi oluşturulmuş ve bu konseye öğretmenler için mesleki davranış standartlarını belirleme yükümlülüğü verilmiştir (Teaching Council Act, 2001). Öğretim Konseyi tarafından “Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri” adı ile bir yasal düzenleme yapılmıştır. Öğretmenler için mesleki davranış ilkeleri öğretmenlik mesleği için temel değerler, öğretim standartları, bilgi, beceri ve yeterlikler ile davranış ilkelerini tanımlamaktadır (The Teaching Council, 2009).

İrlanda’da Teaching Council (Öğretim Konseyi) öğretmenlik genel standartlarını belirlemektedir. Ancak İrlanda’da standart yerine öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri (Codes of Professional Conduct for Teachers) tabiri kullanılmaktadır. Öğretim Konseyi, en son 2012 yılında yayınladığı ilkeleri 5 ana başlık altında toplamışlardır. Bunlar;

- Mesleki Değerler ve İlişkiler,
- Mesleki Dürüstlük,
- Mesleki Davranış,

- Mesleki Uygulamalar,
- Mesleki Gelişim'dir (The Teaching Council, 2012).

**Avustralya:** Avustralya'da "Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Çerçevesi", 1999 yılında yayımlanan "Yirmi birinci Yüzyılda Okullar için Ulusal Amaçlar -Adelaide Deklarasyonu" dayanak alınarak hazırlanmıştır (Ministerial Council on Education, 2003). Deklarasyonda ifade edilen amaçların gerçekleştirilmesi için Öğretmen Kalitesi ve Eğitim Liderliği Çalışma Gurubu oluşturulmuş ve bu gurubun (a) öğretmen yetiştirme, öğretme ve öğrenmenin kalite ve standardının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin sürekli gelişimi ile (b) öğretmen ve yöneticiler için mesleki standartların belirlenmesi konularında öneriler geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlik mesleği için bir ulusal standartlar çerçevesi oluşturulmuştur. Avustralya örneği standartların geliştirilme süreci açısından önemli görülmektedir. Önce ulusal eğitim hedefleri belirlenmiş, ikinci aşamada bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak ulusal öğretmenlik mesleği standartları oluşturularak, bu standartların eyaletler ve yerel yönetimler için yönlendirici olması üzerinde eyalet yönetimlerinin eğitim otoriteleri ile mutabakat sağlanmış, üçüncü aşamada ise eyalet eğitim yönetimleri tarafından eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmuştur. Standartların ortak bir ulusal çerçeve ve eylem planı kapsamında geliştirilmiş olması, hem yapısal açıdan hem de standartların kapsamı ve içeriği bakımından bir bütünlük sağlamıştır (TED, 2009: 25-26).

Avustralya'da standart belirlemede Eğitim Bakanlığı Konseyi (Ministerial Council on Education) bağımsız bir kuruluş olan Australian Institute for Teaching and school Leadership (AITSL- Eğitim ve Okul Liderliği Avustralya Enstitüsü) ile de çalışmaktadır. Avustralya Öğretmen Mesleki standartları üç bölümde toplamıştır;



Tablo 1. Avustralya Öğretmen Mesleki Standartları (AITSL, 2010).

Mesleki Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri ve onların nasıl öğrendiklerini bilir.</li> <li>• İçeriği ve nasıl öğreteceğini bilir.</li> </ul>
Mesleki Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planlar</li> <li>• Destekleyici ve güven verici öğrenme ortamları yaratır.</li> <li>• Değerlendirir, geribildirim verir.</li> </ul>
Mesleki Uğraşlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesleki gelişimle ilgilenir.</li> <li>• Meslektaşlar, veliler, ilgililer ve toplumla mesleki açıdan ilgilenir</li> </ul>

Avustralya’da bu belirtilen standartları yerine getirme durumuna göre dört mesleki kariyer basamağı oluşturulmuştur.

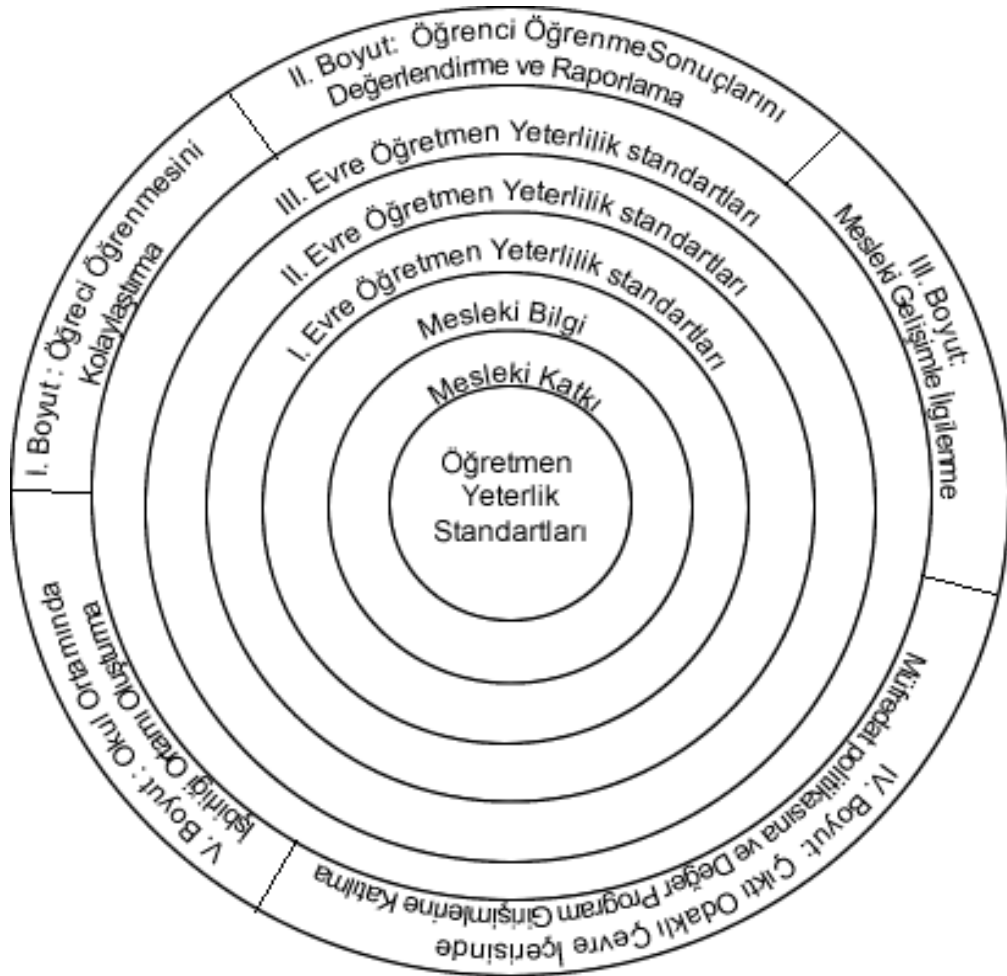
Bunlar:

- Mezun,
- Yeterli,
- Yüksek Başarılı,
- Liderdir.

Avustralya’ da merkezîyetçi bir anlayışla büyük önem verilen öğretmen yeterlik standartları, tüm devlet okullarında eğitimin kalitesi açısından üzerinde önemle durulan konulardandır. Batı Avustralya hükümetinin Eğitim ve Öğretim Departmanı’nın devlet okullarındaki mesleki başarıyı artırmak amaçlı yaptığı araştırmalar öğretmen kalitesinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsur olduğunu göstermiştir. Bu sebeple Batı

Avustralya devlet okullarında eğitimden istenilen verimin alınması ve sürekliliğinin sağlanması amacıyla çerçeve bir öğretmen yeterlik standartları belirlenmiştir. Bu standartların öğrenci başarısını artırmada tüm öğretmenlere yol göstereceği ve aynı zamanda da halkın eğitim sistemine olan güvenini artırmada değerli bir araç olacağı düşünülmektedir.

Standartlar belirlenirken öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, öğretmen organizasyonları ve profesyonel kuruluşların üzerinde görüş birliğine vardıkları boyutlar kullanılmıştır. Öğretmen yeterlik standartları 3 evre ve her bir evre için 5 boyut şeklinde belirlenmiştir. Boyutların isimleri her bir evrede aynı olmasına rağmen evreler yükseldikçe öğretmenlerden beklenen yeterlikler de daha ağır ve ayrıntılı hale gelmektedir (Department of Education and Training, 2004).



Şekil 3. Öğretmen Yeterlik Çerçevesi (Det, 2004: 4).

## **Gelişmiş Ülkelerde Öğretmen Yeterliğini Ölçmeye Yönelik Temel Çalışmalar**

**Rotter'ın kontrol odağı ölçeğine dayalı çalışmalar:** (Rotter'ın sosyal öğrenme teorisine dayalıdır).

Rand ölçümü: (Rand Şirketi araştırmacıları tarafından geliştirilmiş sadece iki maddeden oluşan bir yeterlik ölçüm aracıdır.)

Öğrenci başarısında sorumluluk: Guskey (1981) tarafından geliştirilmiş, 30 maddelik bir ölçme aracıdır. Öğrenci başarısı ve başarısızlığından Öğretmenin kendini ne düzeyde sorumlu tuttuğunu ölçmektedir. Ancak bu ölçme aracı daha sonra başka araştırmacılarca kullanılmamıştır.

Öğretmen kontrol odağı: Rose ve Medwey (1981) tarafından geliştirilmiş 28 maddelik bir ölçme aracıdır. Bu ölçüm literatürde yaygın bir kabul görmemiştir.

Webb ölçeği: Ashton ve ark. (1982) tarafından geliştirilmiş 7 maddelik dar kapsamlı bir çalışma olarak kalmış fazla kabul görmemiştir.

### **Bandura'nın Sosyo-bilişsel Kuramına Dayalı Çalışmalar:**

Ashton olguları: Ashton ve arkadaşlarının (1984) geliştirdiği 50 maddelik bir ölçektir. Daha önce yapılmış ölçekler daha çok öğretmen etkililiği üzerinde durmuşken Bandura'nın sosyo-bilişsel kuramı doğrultusunda öğretmen yeterliği konusunda çalışmışlardır. Bu ölçüm aracı da bundan öncekiler gibi fazla kabul görmemiştir.

Gibson ve Dembo'nun öğretmen yeterlik ölçeği (TES- Teacher Efficacy Scale): Gibson ve Dembo (1984) Rand ve Bandura'nın çalışmaları etkisinde 30 maddelik iki faktörlü (Genel Öğretmen Yeterliği) bir öğretmen yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Gibson ve Dembo'nun geliştirdikleri bu ölçek başka araştırmacılar tarafından maddeleri veya faktörleri azaltılarak üzerinde çalışılmıştır (Soodak & Podell, 1983; Woolfolk & Hoy, 1990). Ancak kullanılan iki faktörün anlam sorunu ve faktör yapısındaki dengesizlik bu ölçüm aracının araştırmacılar tarafından problemlili bulunmasına neden olmuştur.

Gibson ve Dembo'nun aracının konu-alanına özgü uyarlamaları: Bazı araştırmacılar Gibson ve Dembo'nun bu ölçüm aracını belirli alanlara yönelik uygulamışlardır.

Fen öğretimi: Riggs ve Enochs (1990), Gibson ve Dembo'nun yaklaşımına bağlı Fen Öğretimi Yeterliğini ölçmek için "Fen Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği"ni (STEBI-The Science Teaching Efficacy Belief Instrument) geliştirmişlerdir. İki faktörlübu ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra bu ölçek Rubeck ve Enochs (1991) tarafından "Kimya Öğretim Yeterliği ölçeği" şeklinde uyarlanmıştır. Daha sonra bu ölçek bazı başka çalışmalarda da kullanılarak popülerlik kazanmıştır (Enochs, Posnansk& Hagedorn, 1999).

Sınıf yönetimi: Emmer (1990), Gibson ve Dembo'nun ölçeğini üç alt başlık ve 36 maddeden oluşan bir ölçek olarak uyarlamıştır. Ölçek öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin yeterliğini, dış etkiler yeterliğini ve kişisel öğretim yeterliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda (Emmer, 1990; Emmer & Hickman, 1990) yeterlik alt ölçeklerinin sınıf yönetiminde olumlu stratejilerin kullanılmasının tercih edilmesi ile korelasyon içinde olduklarını bulmuşlardır. Bu stratejiler; övgü, teşvik, dikkat ve ödüller yoluyla istenilen öğrenci davranışlarını artırmayı ve teşvik etmeyi amaçlamıştır.

Özel eğitim: Coladarcı ve Breton (1997), Gibson ve Dembo'nun (1984) ölçeğini modife ederek 30 maddelik özel eğitime yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir.

**Kısa eklektik ölçekler:** Bazı araştırmacılar var olan ölçeklerden memnun olmayıp farklı ölçme araçlarından bir maddeler kombinasyonu kullanmışlardır. Midgley ve ark. (1989) farklı ölçeklerden yararlanarak 5 maddelik bir kişisel öğretim yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) çok kısa bir yeterlik ölçeği kullanmışlardır. Öğretmenlerden tek bir maddeye cevap vermelerini istedikleri ölçeklerinde 4'lü Likert ölçümünden faydalanmışlardır. Kullandıkları tek maddelik ölçeğin sorusu şöyledir: "Bu sınıf için sunmak istediğiniz eğitim türünü sağlamada kendinizi ne ölçüde başarılı hissediyorsunuz?"

**Bandura'nın öğretmen öz-yeterlik ölçeği:** Öğretmen yeterliğini ölçme konusundaki tüm bu çalışmaların arasında Bandura'nın yayımlanmamış öğretmen yeterlik ölçeği araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Tschannen-Moran, Hoy,2001). Bandura'nın çalışması 7 alt ölçekten oluşan 30 maddelik bir ölçektir. Her bir maddenin 9 puan üzerinden değerlendirildiği ölçekte “hiç, çok az, biraz, oldukça, bir hayli” olmak üzere 5’li Likert tipi ölçme kullanılmıştır. Bandura'nın bu ölçeği önceki ölçek çalışmalarıyla kıyaslandığında ne çok dar ne de çok geniş kapsamlıdır (Tschannen-Moran, Hoy, 2001).

Ohio Devlet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde düzenlenen öğretme ve öğrenmede öz-yeterlik konulu bir seminerde yeni bir öğretmen yeterlik ölçümü ile ilgili katılımcılarla (iki araştırmacı, sekiz mezun öğrenci = ikisi öğretmen eğitmeni, ikisi tam gün doktora öğrencisi ve dördü çalışan öğretmen) birlikte bir çalışma yapılmıştır. Katılımcılar Gibson, Dembo ve Bandura'nın ölçüm araçlarından Bandura'nın ölçeğini daha uygun bulmuşlardır. Her bir katılımcı Bandura'nın ölçek maddelerinden kendine göre öğretimde önemli gördüklerini seçmiştir. Daha sonra her bir katılımcı Bandura'nın ölçeğinde eksik gördükleri konularda 8-10 yeni madde oluşturmuştur. Bu yöntemle birbirine benzeyebilen 100 yeni madde oluşturulmuştur. Tüm maddeler bir havuzda toplanmış ve katılımcılar tarafından tek tek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda madde sayısı 52 ‘ye düşürülmüştür. Bandura'nın 30 maddelik ölçeğinden 23 tanesi alınmış 7’si çıkarılmıştır. Diğer 29 madde katılımcılarca eksik gördükleri konularda hazırlanmıştır. 9 Puanlı 5’li likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır (1=hiç, 3= çok az, 5=biraz, 7= oldukça, 9=çok fazla). Yeni ölçüm aracının adı Ohio Eyaleti Öğretmen Yeterlik Ölçeği (OSTES- Ohio State Teacher Efficacy Scale) olmuştur ve 3 farklı çalışmada incelenmiştir. İlk çalışmada 52 madde 32’ye, ikincisinde üç alt başlıktan oluşan 18 maddeye düşürülmüş ve üçüncüsünde de 18 ek madde geliştirilmiş ve test edilmiştir. Sonuçta ölçek uzun (24 madde ) ve kısa (12 madde) olmak üzere iki formda hazırlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin her iki formunun da oldukça geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur (Tschannen- Moran, Hoy, 2001).

ABD başta olmak üzere yurtdışında pek çok ülkede öğretmen yeterliklerinin üzerinde önemle durulduğu dikkati çekmekte ve günümüze kadar pek çok araştırmada bu konunun çalışıldığı görülmektedir (örn: Gibson ve Dembo, 1984; Woolfalk, Rosoff

ve Hoy, 1990; Soodak ve Podell, 1993; Guskey ve Passaro, 1994; Soodak ve Podell, 1996; Deemer ve Minke,1999; Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001). Öğretmen yeterlikleri konulu çalışmalarda, Stein ve Wang (1988), kendini daha yeterli hisseden öğretmenlerin öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar ve yöntemler aramaya istekli olduklarını; Alinder (1994) kendine çok güven duyan veya kendini oldukça yeterli olarak algılayan öğretmenlerin daha organize olduklarını bulmuşlardır. Ashton ve Webb (1986) yaptıkları çalışmalarında kendini daha yeterli hisseden öğretmenlerin, öğrencileri hata yaptığı zaman hatalarını düzeltmede daha pozitif yaklaşımlar içinde olduklarını saptamışlardır. Benzer şekilde Emmer ve Hickman (1991) kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha pozitif yaklaşımlar kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan diğer benzer çalışmalarda da kendini oldukça yeterli hisseden öğretmenlerin planlamaya daha çok zaman ayırıp daha kaliteli öğretim vermeye (Alinder, 1994), öğrenme gücünü çeken öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeye çalıştıkları bulunmuştur (Gibson ve Dembo,1984).

### **Türkiye’de Öğretmen Yeterliğini Ölçmeye Yönelik Çalışmalar**

Türkiye’de öğretmenlerin yeterlik düzeyleri veya algılarına yönelik çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte son yıllarda bu konuya yönelik çalışmalar artmaya başlamıştır. Ağırlıklı olarak Fen Bilgisi öğretiminde öğretmenlerin yeterliklerini araştırma amaçlı ölçek uyarlama ve yeterlikle ilişkili konuları içeren araştırma çalışmaları görülmektedir. Bu konuda, Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) Fen bilgisi aday öğretmenlerinin Fen Bilgisi kavramlarını anlama düzeyini, biyoloji, fizik ve kimya dersi ile fen öğretimine yönelik tutumlarını ve yeterlik algılarını araştırmışlardır. Çalışmaya Fen Bilgisi öğretmenliğinde 2.sınıfta okuyan 85 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veriler “Fen Kavram Testi”, “Fen Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği”, “Fen Öğretimi Tutum Ölçeği”, Biyoloji, Fizik ve Kimya Tutum Ölçekleri” ile açık uçlu sorulara verilen cevaplar kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Fen Bilgisi aday öğretmenlerinin fen öğretimine, biyoloji, fizik ve kimya derslerine karşı pozitif tutum geliştirdiklerini ve fen konularında birçok kavram yanılığına sahip olduklarını göstermiştir.

Başka bir çalışmada, Çakıroğlu, Çapa ve Sarıkaya (2004) öğretmen yeterlik ölçeği geliştirme ve geçerliğini sınama ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Ölçeğin

geliştirilmesi ve geçerlik çalışması 6 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinin Matematik öğretmenliği (%14), Fen bilgisi öğretmenliği (%21), okul öncesi öğretmenliği (%25) ve sınıf öğretmenliği (%51) bölümlerinde okuyan 628 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ölçeğin üç alt faktöre sahip (Öğrenci katılımı, öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi) güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

Savran, Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2004), yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilgisi öğretimi konusundaki yeterlik algılarını ve sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmaya iki farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan toplam 234 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği adaylarının fen bilgisi öğretiminde kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya konmuştur. Beklenilenin aksine, katılımcıların sınıf yönetimi ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır.

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılmış diğer bir çalışmada Sünbül ve Arslan (2006), ilköğretimde görev yapan toplam 409 öğretmenle Öğretmen Yeterlik Ölçeği'ni (Gibson ve Dembo, 1984) Türkçe'ye uyarlayarak güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapmışlardır. Araştırma sonucunda veriler, uyarlanmaya çalışılan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan sınırlı çalışmalardan biri de Diken'e (2004) aittir. Diken (2004) çalışmasında Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlik Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Ankara ilinde görev yapan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 120 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile de kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuşlardır.

**İngilizce Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Çalışmalar:** Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de özellikle Avrupa Birliği ile uyum süreci doğrultusunda öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü

tarafından 2008 yılında Genel ve Özel Alan Öğretmen Yeterliklerini yayınlamıştır. Yayımlanan bu kitapta Öğretmen genel yeterlikleri, mesleki açıdan öğretmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumları içeren 6 ana, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006). 2008 yılında MEB'in 3 seviyeden oluşan İngilizce Özel Alan yeterlikleri 5 yeterlik alanında ele almıştır. Bunlar:

- İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme,
- Dil Becerilerini Geliştirme
- Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme,
- Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği yapma,
- Mesleki Gelişimi Sağlamadır (Meb, 2008).

Gürten ve Demirel (2010) Türkiye' deki Türkçe ve İngilizce (Yabancı Dil) öğretmenlerinin kendi yeterliklerini algılamaları ile bağlantılı olarak özel alan yeterliklerini uygulama düzeylerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerini karşılaştırmış ve iki özel alan öğretmen yeterliklerinin uygulama düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemişlerdir. Bu süreçte nicel veri toplama aracı olarak MEB tarafından belirlenmiş alan İngilizce Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri ile Türkçe Alan Öğretmen Yeterlikleri kontrol listesini uygulamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde görev yapan İlköğretim Türkçe ve İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik öğretmen yeterliklerine, öğretmen eğitiminde toplumun ihtiyacını karşılayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili eğitim politikalarının belirlenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Ülkemizde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiler uzun yıllardır “alan bilgisi”, “öğretmenlik meslek bilgisi” ve “genel kültür bilgisi” olarak üç grupta ele alınmıştır (Uşak, 2009:2016). Bu üç bilgiye ek olarak son yıllarda pedagojik alan bilgisi (PAB) önem kazanmaya başlamış ve ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında bu bilginin kazandırılması yönünde derslere yer verilmeye başlanmıştır (Nakipoğlu ve Karakoç, 2005). İngilizce öğretmenliği alanında ülkemizde pedagojik alan bilgisi konusunda yapılmış (Cesur, 2012) sadece bir çalışmaya rastlanmaktadır.

Yaman, İnandı ve Esen (2013), İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz-yeterlik algılarının İngilizce öğretiminde öz-yeterlik algı düzeylerine etkilerini



inceledikleri çalışmalarında 345 İngilizce öğretmeni ile çalışmışlar ve sonuç olarak bu iki değişken arasında anlamlı ve olumlu bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kızılarıslan (2011) yaptığı nitel çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizcede 4 temel beceriyi öğretmeye yönelik yeterliklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada 21 öğretmen adayı ile alan notları kullanılmış, görüşmeler ve sonra odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının 2008 yılında MEB tarafından yayınlanan İngilizce Öğretmen yeterliklerinin tamamına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Karaarslan (2003), çalışmasında Başkent üniversitesi İngilizce Hazırlık bölümü öğretmenlerinin kendi inisiyatifleri çerçevesinde başlattıkları mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili görüşlerini incelemiştir. Veriler hazırlanan bir anket aracılığı ile 110 öğretmen adayına uygulanarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimin önemini yansıtan birçok görüşe katıldıklarını ancak bunlardan verdikleri önem kadar faydalanmadıkları tespit edilmiştir.

Gençtürk ve Memiş (2010), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında 373 ilkokul öğretmeni (sınıf öğretmeni ve farklı branşlar-İngilizce dahil) ile çalışmışlar ve veri toplama araçları olarak Thschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” nin kısa formunu kullanmışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları okula göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem ve branş bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Richards’ın (2011) dil öğretiminde öğretmen yeterliğinde belirleyici olan temel maddeleri şöyle sıralamıştır: Alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretme becerileri, içerik bilgisi, öğrenci merkezli öğretim, tecrübe, pedagojik akıl yürütme becerileri, meslektaşlarla iş birliği, profesyonellik.

Chacon (2005) Venezuela’da yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik algılarının yönetim, uygulama ve öğretimsel stratejiler üzerine etkisinin araştırdığı çalışmasında 100 yabancı dil öğretmeni ile nitel bir araştırma yapmıştır. Yapılan röportajlar sonucunda öğretmenlerin yeterlik algılarının kendilerinin önceden bildirdikleri İngilizce

yeterlikleriyle korelasyon içinde olduğu ve öğretimsel stratejilerdeki yeterlik algılarının yönetim ve uygulamadakinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Newby ve arkadaşları (2007), stajyer dil öğretmenlerinin kendi yeterliklerini değerlendirmeleri ve gelişimlerini sağlayabilmeleri için European Portfılo for Student Teacher of Languages (EPOSTL-Stajyer Dil Öğretmenlerinin Avrupa Portfolyosu ) hazırlamışlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama araçlarının uygulanması, araştırmanın uygulama basamakları, verilerin çözümlenmesine ilişkin kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Çalışmada İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlandığından araştırma, nicel araştırma bağlamında tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma grubu belirlenerek tasarlanan ölçeğin deneme uygulanması yapılmıştır.

#### Araştırma Grubu

Araştırmada geliştirilmeye çalışılan “İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri” ölçeği Tokat'ta görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu çalışmanın araştırma grubuna; Tokat İlk, Orta ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 426 İngilizce öğretmenidahil edilmiştir. Araştırma grubuna gönüllülük esasına göre uygulanan ve geri dönen veri sayısı 206'dır ve bu sayı evrenin bilindiği durumlarda örneklem hesaplama formülüne göre yeterli bulunmuştur.

$$\text{Formül: } N = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

$$N = \text{Evrendeki birey sayısı} = 426$$

$$n = \text{Örnekleme alınacak birey sayısı}$$

$$p = \text{İncelenecek olayın görünüş sıklığı} = 0.50$$

$q =$  İncelenek olayın görülmeyiş sıklığı  $(1-p) = 0.50$

$t =$  Bu araştırmada  $\alpha: 0.05$  alındığı için  $z = 1-\alpha = 0.95$  ve bu durumda  $t$ 'nin iki yönlü değeri iki tablodan 1.96 olarak tespit edilmiştir.

$d =$  Örneklemde kabul kabul edilebilir hata oranı  $= 0.05$

$n = 202$

Tablo 2. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Sayı ve Yüzdeleri

Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Yüzdeleri
Genel Lise	10	%4.9
Anadolu Lisesi	41	%19.9
Anadolu Öğrt. Lisesi	7	%3.4
Fen Lisesi	4	%1.9
Meslek Lisesi	55	%26.7
Özel Okul	10	%4.9
İlköğretim	61	%29.6
Diğer	18	%8.7
<b>Toplam</b>	<b>206</b>	<b>%100</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubundaki İngilizce öğretmenlerinin ( $n=206$ ) 8 çeşit okul türüne göre dağılımlarında çalışanların ( $n=61$ ) %29.6' sı ilköğretimde, %26.7'si meslek lisesinde ( $n=55$ ), %19.9'u Anadolu lisesinde ( $n=41$ ), %8.7'si bu okulların dışında okullarda ( $n=18$ ), %4.9'u genel lisede ( $n=10$ ), %4.9'u özel okulda ( $n=10$ ), %3.4'ü Anadolu öğretmen lisesinde ( $n=7$ ), %1.9'u fen lisesinde( $n=4$ ) çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sayı ve Yüzdeleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>Öğretmen Sayısı</b>	<b>Yüzdeleri</b>
<b>Kadın</b>	134	%65
<b>Erkek</b>	72	%35
<b>Toplam</b>	206	%100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin (n=206) % 65'i kadın (n=134) ve %35'i erkektir (n=72).

Tablo 4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Sayı ve Yüzdeleri

<b>Hizmet Yılı</b>	<b>Öğretmen Sayısı</b>	<b>Yüzdeleri</b>
<b>0-5 Yıl</b>	37	%18
<b>6-10 Yıl</b>	98	%47.6
<b>11-15 yıl</b>	40	%19.4
<b>16-20 Yıl</b>	18	%8.7
<b>21-25 Yıl</b>	5	%2.4
<b>26+ Yıl</b>	8	%3.9
<b>Toplam</b>	206	%100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları küçükten büyüğe sıralandığında, hizmet süresi 6-10 yıl aralığında olan 98 öğretmen (%47.6), 11-15 yıl arası 40 öğretmen (%19.4), 0-5 yıl arası 37 öğretmen (%18), 16-20 yıl arası 18 öğretmen (%8.7), 26 yıl ve üstü 8 öğretmen (%3.9) ve 21-25 yıl arası 5 öğretmen (%2.4) olduğu görülmektedir. Toplam 206 öğretmenin yer aldığı çalışmada hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmen sayısının diğerlerine oranla daha çok olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada MEB'in 2008 yılında yayınladığı öğretmen yeterlikleri ile diğer pek çok gelişmiş ülkelerin belirledikleri öğretmen standartları (NCATE, 2008; INTASC, 1992; NBPTS, 2002; AITSL, 2011; TDA, 2012; GTCE, 2009; GTCNI, 2005; EC, 2010) göz önünde bulundurularak İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini ortaya koyabilmek için bir ölçek geliştirilmeye çalışılmış ve ölçeğin uygulaması yapılmıştır. İngilizce yabancı dil öğretmenlerinde olması gereken mesleki yeterlik, üç yeterlik alanına ayrılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla da bilgi formu hazırlanmıştır. Bilgi formu ile birlikte sunulan ölçme aracı 3 bölüm ve 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracında; her zaman, çoğu zaman, arasıra, çok seyrek ve hiçbir zaman seçeneklerinden oluşan 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

### **İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği**

Ölçek bölümleri ve maddeleri geliştirilirken ilk olarak yurtiçi ve yurtdışında alanyazında yer alan araştırmalar incelenmiştir. Buna ek olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan standart ve yeterlik belirleme çalışmaları ve sonuçlarından faydalanmıştır. Yapılan çalışmalarda araştırmacıların yeterlik ve standart konusunda en çok alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve değerlendirme konuları üzerinde durdukları gözlemlenmiştir. Öyle ki her ülkede öğretmenlik yeterlikleri konusunda "alan bilgisi yeterliği" ilk ele alınan konudur. Etkili öğretimi sağlayan faktörler: derinlemesine alan bilgisi, öğretme ve öğrenme bilgisi (pedagojik alan bilgisi), tecrübe ve alanda alınmış tam bir eğitimidir (Gandara, Maxwell- Jolly ve Driscoll, 2005:3). Borko ve arkadaşları (1992), alan bilgisi ve alana özgü pedagoji bilgisinin alanı öğretme işinin temelini oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretmen eğitimi ve konu alanı eğitimi konusunda da bazı araştırmacılar (Ball, 2000; Grossman, 1989; Ma, 1999; Wilson, Schulman ve Richert, 1987) pedagojik alan bilgisi kavramını kullanmışlardır. Pedagojik alan bilgisi (Schulman, 1987) ilk ortaya çıkışından bu yana büyük değer kazanmış ve eğitimde sık kullanılan bir tabir haline gelmiştir. Fen Eğitimi alanında Anderson ve Mitchener (1994), Hewson ve Hewson (1988), Cochran, DeRutier ve King (1993) gibi bilim adamları ve Ulusal Bilim Öğretmenleri Derneği (NSTA, 1999) ve Öğretmen Eğitimi

Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE, 1997) gibi profesyonel kuruluşlar öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişiminde pedagojik alan bilgisinin değerini vurgulamışlardır.

Schulman'ın (1986) ilk kez ortaya koyduğu Pedagojik alan bilgisi en basit tanımıyla konu alanına ait içeriğin nasıl en iyi verilebileceğinin bilgisidir. Krauss ve arkadaşları (2008) pedagojik alan bilgisinin üç ana bileşenini; görevlerin bilgisi, öğrencilerin ön bilgilerinin bilgisi ve öğretimsel metodların bilgisi olarak tanımlamışlardır. Krauss ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları araştırma, daha fazla pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenlerin daha çok öğretim stratejisi sergilediğini ortaya koymuştur. Araştırmalarının diğer bir sonucu da yüksek seviyede pedagojik alan bilgisinin derin konu alan bilgisinin sonucu olmasıdır.

Son yıllarda mesleki bilginin önemli bir bileşeni olarak "teknolojik-pedagojik alan bilgisi" (TPAB) terimi ortaya çıkmıştır (Koehler, Mishra, 2007). Bu, teknolojiyi öğretimle bütünleştirme yeteneğidir. Teknoloji'yi öğretimde kullanmak son zamanlarda daha da çok önem kazanmıştır, çünkü öğretmenler öğrencilerinin teknolojik bilgilerine ayak uydurmak zorundadırlar (Richards, 2011). İngilizce öğretmenleri de günümüzün bu teknolojik imkânları ile daha fazla bilgi, materyal ve kaynağa hem kendileri hem de bireysel açıdan öğrencileri ulaşabilirler. Bu sebeple geliştirilmeye çalışılan ölçekte pedagojik alan bilgisi bölümü TPAB' ı da kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf değerlendirmeleri eğitimde merkezi bir rol oynamakta ve kaçınılmaz olarak onların öğretimini ve öğrenmeyi etkilemektedir. (McMillan ve Workman, 1998; Cheng, 1999). Öğrenci başarısı ve gelişiminin değerlendirilmesi ve iletişim öğretim ve öğrenme sürecinin en gerekli parçalarındandır. Öğretmenler tüm öğrencileri için öğrenim hedeflerini belirlemeli ve açık bir şekilde ortaya koymalıdır.

Öğretmen ve öğrenme sürecinin her bir anı öğrenciler için olumlu bir tecrübe olmalı ve kişisel gelişimi desteklemelidir. Değerlendirme ve iletişim süresince öğretmenler çeşitli yollarla öğrenci performansı ile ilgili bilgi toplamalı ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirmede tüm öğrencileri işe koşmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin öğrenme durumuyla ilgili hem öğrenciler hem de velilerle iletişim içerisinde olmalı ve her bir öğrenciyi; ileriye yönelik akademik başarı açısından bilgilendirmeli ve desteklenmelidir. Bu sebeple öğretmenlerin değerlendirme

yeterlikleri önem arz etmektedir. Bundan dolayı geliştirilmeye çalışılan ölçeğin üçüncü bölümü değerlendirme yeterliğini kapsamaktadır.

Alanyazındaki kaynakların ve araştırmaların incelenip değerlendirmesi sonucunda “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri” ölçeği başlığı altında üç alt başlıkta maddeler sıralanmıştır. İlk olarak 80 maddeden oluşan bir madde havuz oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda ölçek yeniden yapılandırılmıştır. Böylece maddelerin anlaşılabilirlik ve doğruluk düzeyleri artırılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucu 60 maddeye düşürülen ölçeğin tüm maddeleri olumlu cümlelerden oluşmaktadır. Taslak ölçek, yönerge ve yanıtlama biçimi uygulayıcılara açık bir şekilde sunularak oluşturulmuştur. Yazılan yeterlikler 5’li Likert tipi ölçek formatında düzenlenerek taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçekte yer alan her bir ifade için sunulan cevap seçenekleri sırasıyla; her zaman (++), çoğu zaman (+), bazen (0), nadiren (-), ve asla (--) biçimindedir. Taslak form iki sayfada oluşmaktadır. İlk kısımda ölçekte yer alacak ifadelerin nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin bir yönerge ve bu yönergenin altında ise mesleki yeterlik ifadelerine ve cevap seçeneklerine yer verilmiştir. İkinci sayfada katılımcılara ait kişisel bilgilerin elde edilmesine dönük sorular bulunmaktadır. Hazırlanan ölçek taslağının ön deneme uygulaması Tokat ilinde görev yapan 50 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulamasıyla taslak ölçek araştırma grubuna uygulanmadan önce maddelerin öğretmenler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek madde bulunmamıştır. Yapılan ön deneme sonucunda taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir bir nitelikte olduğu kanısına varılmıştır.

### **Ölçeğin Uygulanması**

Araştırmacı tarafından geliştirilmeye çalışılan “İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği” 2013-2014 öğretim yılı I. Yarıyılında Tokat ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre dahil olan toplam 211 İngilizce Öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde basit seçkisiz



örnekleme yöntemi ve örneklem hesaplama sonucuna göre doldurulmuş şekilde geri dönen 206 veri yeterli bulunmuş ve kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi ve Ölçeğin Değerlendirilmesi**

Uygulanan ölçekler nicel değerlendirme öncesi genel olarak taranmış, 211 ölçekten eksik ve hatalı doldurulmuş ölçekler çıkarılmış ve toplam 206 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Her bir katılımcının kişisel bilgileri ve deneme formunda yer alan her bir ifadeye verdikleri cevaplar SPSS 15.00 paket programına işlenmiştir. Cevap seçeneklerinin işlenmesinde her zaman için 5, çoğu zaman için 4, bazen için 3, nadiren için 2, ve asla için 1 değeri kullanılmıştır.

Verilerin işlenmesinden sonra, nihai ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik hesaplamaları süreci başlamıştır. Bu amaçla, ilk adımda ölçeğin tek ya da çok boyutlu olup olmadığı, çok boyutlu ise hangi maddelerin hangi boyutlar altında toplandığını belirlemek amacıyla veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Böylece ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmaya çalışılmıştır. İkinci adımda, maddelerin geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır.

Maddelerin analizinde madde-toplamkorelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Üçüncü adımda ilgili analizler neticesinde oluşan ölçeğin güvenilirliğine yönelik kanıtlar sunulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtların sunulmasında kullanılan teknik ise Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirliğidir.

Ölçme aracının güvenilirliği “alfa iç tutarlık katsayısı” ile belirlenmiştir. Ölçme aracı ile ilgili yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracı, hem tek faktörlü bir yapı göstermekte hem de “Alan Bilgisi Yeterliği”, “Pedagojik Alan Yeterliği”, “Genel Değerlendirme Yeterliği”, “Özel Değerlendirme Yeterliği” ve “İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği”ne ilişkin yeterlikler alt boyutlarının her birini ayrı ayrı ölçebilmektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırma problemlerine ilişkin istatistiksel analizler yoluyla elde edilen bulgulara yer verilecektir.

#### **Birinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Bu bölümde, “ İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” sorusunun cevabına yönelik bulgulara yer verilecektir.

#### **Yapı Geçerliği**

Yapı Geçerliği için ilk olarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi çalışmalarında ilk olarak, ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri ile test edilmiştir. Uygulama sonrası örneklemin büyüklüğünün geçerliğini istatistiksel olarak test etmek için KMO'nun örneklem yeterliği ölçümü yapılmıştır. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değeri; 0.5 ile 0.7 arasında normal, 0.7 ile 0.8 arasında iyi, 0.8 ile 0.9 arasında çok iyi ve 0.9'un üzerinde ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Field,2005). Buna ek olarak Bartlett's Sphericity testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olması şeklinde yorumlanmaktadır(Field,2005; Büyüköztürk,2002).

Yapılan testler sonucunda elde edilen değerler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0.916
Bartlett Küresellik Testi	$X^2$	4100.100
	Sd	378
	p	0.000

Tablo 5'te görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü 0.92 düzeyindedir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0.70'in oldukça üzerindedir ve hatta çıkan bu sonuç mükemmel olarak yorumlanabilir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi ise .01 düzeyinde manidardır ( $x^2= 4100.100$ ;  $p< 0.01$ ).

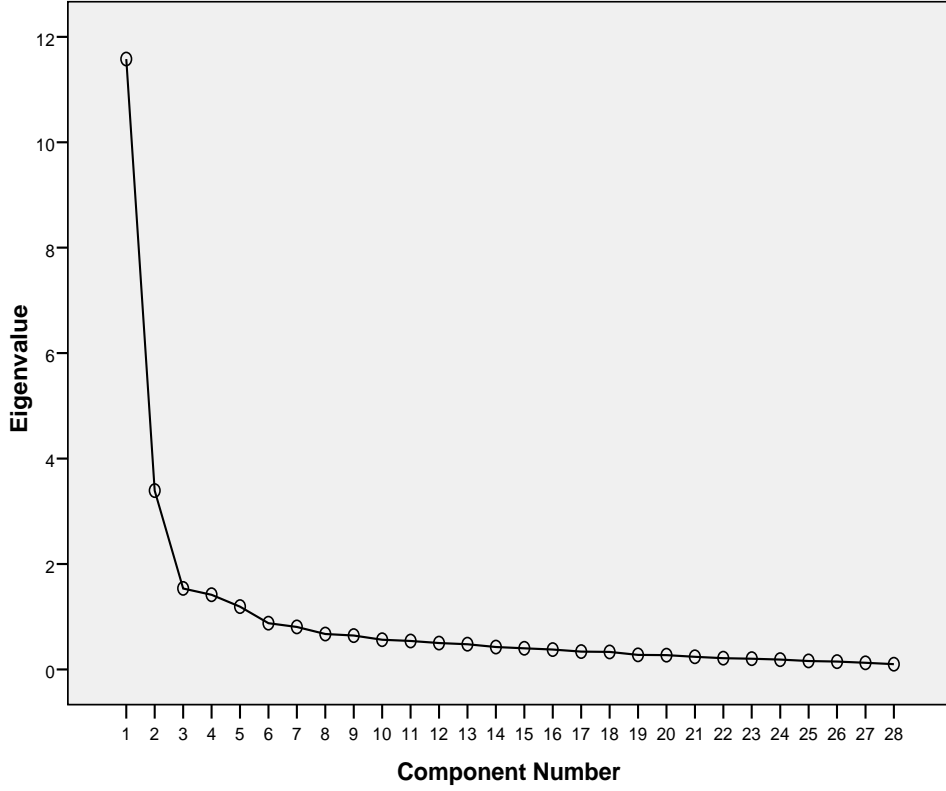
Her iki testten elde edilen sonuçların anlamlı çıkması nedeni ile örneklemden elde edilen veri matrisinin faktör analizi için uygun ve faktörleştirilebilir olduğu belirlenmiştir.

**Açımlayıcı faktör analizi:** Deneme uygulaması kapsamında yer alan toplam 60 ifadeyle ilgili veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutularak ölçülen özellikle ilişkili temel faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Temel faktörlerin belirlenmesi sürecinde faktör sayısı konusunda bir kısıtlamaya gidilmemiş, temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak sosyal bilimlerde çok sık kullanılan temel bileşenler analizi(Principle Component Analysis) kullanılmış, faktörler arası korelasyonun sıfırlanmasını böylelikle faktörlerin yorumlanmasında açıklık ve anlamlılığı sağlamak için Varimax dik eksen döndürmesi yapılmış ve faktör sayısının belirlenmesinde madde öz-değerleri alt sınırı 1.00 alınmıştır(Field, 2005; Büyüköztürk, 2002). Andy'e (2000) göre, önemli faktörlerin, herhangi bir maddede birlikte açıklandıkları ortak faktör varyanslarının (communalities) büyük olması ve .40' in altında olmaması gerekmektedir (akt. Şeker ve ark., 2004). İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ölçeğinin ortak faktör varyanslarının ise

.433 ile .845 arasında değiştiği grlmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi için temel bileşenler analizi Varimax dik döndürme kullanıldı. Genel olarak, faktryk değerleri .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .40 ve üzerinde ise maddelerin çok iyi olduğu kabul edilmektedir(Büyüköztürk,2002;Büyüköztürk,akmak,Akgün,Karadeniz,Demirel,2008) . Bu nedenle ilk döndürmede .40'ın altında kalan ve birden fazla faktörde yk yüklenen 28,15, 10, 16, 30, 14, 40,27,22,23,17,26,46,33 ve 25. maddeler çıkarıldı. İkinci döndürmede .40'ın altında kalan ve birden fazla faktörde yk yüklenen 55, 19, 18, 32, 29 ve 54. maddeler çıkarıldı. nc döndürmede 48, 53, 58, 34, 37, 24, 36, 35, 13, 12 ve8. maddeler.40'ın altında kalmış ve birden fazla faktörde yk yüklendiğinden dolayı çıkarılmıştır. Kalan 28 maddenin madde toplam korelasyonlarının uygun olduğu görülerek ölçeğin nihai şekli verilmiştir. Nihai lek 67.26 varyans oranına sahip 28 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapı sergileyen bir ölçektir. Buna ilişkin çizgi grafiği aşağıda sunulmuştur.

Scree Plot



Şekil 4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Çizgi Grafiği

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ölçeğinin faktör yapısına ilişkin çizgi grafiği incelendiğinde ilk keskin düşüşün beşinci faktörden başladığı görülmektedir.

Her bir faktördeki maddelerin aldıkları yük değerleri aşağıda sunulmuştur. Analiz neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler ve İfadeler		Öz-değeri	Açıklanan Varyans	Faktör Yüğü
<b>İfade No</b>	<b>Faktör1:Alan Bilgisi Yeterliğı</b>	11.578	%41.349	
5	İngilizce okuduğunu anlamada ileri düzeydeyim.			.850
1	İleri düzeyde İngilizce bilirim.			.819
2	Alanımda yeterli dilbilgisine sahibim.			.800
6	İngilizce yazmada ileri düzeydeyim.			.787
4	İngilizce dinlemede ve dinlediğini anlamada ileri düzeydeyim.			.680
3	İngilizce konuşmada ileri düzeydeyim.			.641
7	Alanıma yönelik öğretmen yeterliklerini bilirim.			.542
<b>Faktör2:Pedagojik Alan Yeterliğı</b>		3.393	% 4.255	
10	İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.			.790
11	Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmek için ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım.			.729
8	İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi derslerimde etkin kullanırım.			.719
12	Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, şarkı ve hikayelerden faydalanırım.			.601
9	Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum.			.465
<b>Faktör3:Değerlendirme Yeterliğı:</b>		1.537	% 5.488	
<b>Genel Değerlendirme Yeterliğı</b>				
15	Öğrenci başarısını değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.			.830
14	Öğrenci başarısını değerlendirmek için tanısai değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.			.774
16	Öğrenci başarısını değerlendirmek için düzey belirleyici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.			.704

17	Öğrenci başarı durumlarını gelişim raporu olarak sistematik olarak kaydedirim.	.664
13	Engelli öğrencilerim için de uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.	.668
<b>Faktör4: Değerlendirme Yeterliği:</b>		1.417 %12.117
<b>Özel Değerlendirme Yeterliği</b>		
22	Ders etkinliklerine ve konulara uygun çeşitli formlarda ödevler veririm.	.772
23	Verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim.	.750
24	Sınav sonrası öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm.	.730
21	Öğrenci gelişimi ve başarısı konusunda velilerle sözlü veya yazılı iletişim kurarım.	.637
20	Değerlendirme ölçütlerimi velilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.	.621
18	Değerlendirme sonuçlarından faydalanarak öğrenci başarısı hakkında öğrencileri, velileri ve ilgilileri açık, doğru bir şekilde bilgilendiririm.	.615
19	Öğrenci akademik seviyesini tespit ederim.	.610
<b>Faktör5: Değerlendirme Yeterliği:</b>		1.191 % 5.060
<b>İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği</b>		
26	Öğrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.	.762
27	Öğrencilerimin İngilizce okuma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.	.751
28	Öğrencilerimin İngilizce yazma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.	.722
25	Öğrencilerimin İngilizce iletişim becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.	.717
<b>Toplam Varyans:</b>		<b>%67.269</b>

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin deneme formunda yer alan maddelerin 5 temel faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktör içinde yer alan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin alan bilgisi yeterlikleri ile ilgilidir. Dolayısıyla birinci faktör “Alan

Bilgisi Yeterliği” biçiminde isimlendirilmiştir. Alan bilgisi yeterliği faktörü 7 maddeden oluşmaktadır. 0.542 ile 0.850 arasında değişen öz değerlere sahip maddelerden oluşan bu faktörün açıkladığı varyans ise %42.349’dur.

İkinci faktör kapsamında yer alan ifadeler incelendiğinde, tamamının pedagojik alan yeterliğine yönelik maddeler olduğu görülmektedir. Bu sebeple ikinci faktör “Pedagojik Alan Yeterliği” biçiminde isimlendirilmiştir. Bu faktör 0.465 ile 0.790 arasında değişen öz değerlere sahip 5 maddeden oluşmaktadır. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise %4.255’tir.

Üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörler genel olarak değerlendirme konusunu kapsadığından bu üç faktör “Değerlendirme Yeterliği” başlığı altında üç tür değerlendirme yöntemi olarak gruplandırılmıştır. Üçüncü faktör içinde yer alan ifadeler genel değerlendirme yeterliklerini kapsadığından “Genel Değerlendirme Yeterliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Toplam 5 maddeden oluşan bu faktörde maddelerin öz değerleri 0.608 ile 0.830 arasında değişmektedir. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise %5.488’dur.

Ölçekte dördüncü faktör içerisinde yer alan ifadeler özel değerlendirme yeterliğine yönelik olduğundan bu faktör “Özel Değerlendirme Yeterliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Toplam 7 maddeden oluşan bu faktörde maddelerin öz değerleri 0.610 ile 0.772 arasında değişmektedir ve faktörün açıkladığı varyans ise %12.17’dur.

Ölçek kapsamındaki beşinci faktör dil becerilerini değerlendirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu faktör “İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği” biçiminde isimlendirilmiştir. Madde öz değerleri 0.717 ile 0.762 arasında değişen toplam 4 maddeden oluşan bu faktörün açıkladığı varyans %5.060’tır.



## Madde Analizi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ölçeğinin deneme formu faktör analizi sonucu 5 faktörlü 28 maddeden oluşan bir ölçek haline gelmiştir. Ölçek bu aşamada içerisindeki maddelerin nitelikleri bakımından incelenmesi amacı ile iki farklı analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bunlar; madde-toplamkorelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizidir. Analiz yöntemlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

### Madde-Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi

Ölçekte yer alan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçekte yer alan tüm maddelere ait puanların toplamından oluşan ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. Madde-Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları

<b>Maddeler</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>r</b>	0.59	0.50	0.56	0.61	0.48	0.54	0.50	0.58	0.52	0.50	0.57	0.54	0.57	0.69
<b>Maddeler</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>
<b>r</b>	0.68	0.71	0.55	0.59	0.70	0.52	0.59	0.64	0.55	0.57	0.72	0.73	0.74	0.72

p<0.01\*

Tablo 7’de görülmektedir ki her bir maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları 0.48 (m.5) ile 0.74 (m.27) arasında değişmektedir ve elde edilen katsayıların tamamı 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır. Elde edilen bu bulgu, ölçek kapsamında faktör analizi sonrası ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü özellik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü özelliğin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Madde Ayırtediciliği

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği'nin (İÖMYÖ) ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçekte toplam puana göre belirlenmiş alt %27 ile üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin ölçekte yer alan ifadelere verdikleri cevaplara karşılık gelen değerlerin toplanmasıyla elde edilen ölçek puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve 206 kişilik gruptan en düşük puanlara sahip 56 kişi alt grup, en yüksek puanlara sahip 56 kişi de üst grup olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlama sonucunda, her bir madde için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanların ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin t-testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Üst %27'lik grup	56	143.23	18.20	110	26.570	.000*
Alt %27'lik grup	56	73.37	7.46			

\*p<.000

Analiz sonucunda Tablo 8' de görüldüğü gibi ölçek toplam puanları ile üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t_{110}=26.570$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca ölçekte yer alan her bir maddenin ölçtüklere özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla yapılan üst %27 ve alt %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonucunda tablo 9'da görüldüğü gibi her bir maddeye ilişkin üst %27'lik ve alt %27'lik grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 9. Ölçek Maddelerinin Alt-Üst Grupların Madde Ortalamaları İçin t Testi Sonuçları

Madde Numarası		N	$\bar{X}$	Ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																								
Madde1	Alt Grup	56	1.11	.36	110	8.62	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.02	.70				Madde2	Alt Grup	56	1.07	.26	110	7.38	.000	Üst Grup	56	1.84	.73	Madde3	Alt Grup	56	1.38	.52	110	9.98	.000	Üst Grup	56	2.50	.66	Madde4	Alt Grup	56	1.39	.56	110	9.86	.000	Üst Grup	56	2.61	.73	Madde5	Alt Grup	56	1.16	.37	110	6.68	.000	Üst Grup	56	1.98	.84	Madde6	Alt Grup	56	1.25	.47	110	7.38	.000	Üst Grup	56	2.18	.81	Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000	Üst Grup	56	2.02	.70	Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000
Madde2	Alt Grup	56	1.07	.26	110	7.38	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	1.84	.73				Madde3	Alt Grup	56	1.38	.52	110	9.98	.000	Üst Grup	56	2.50	.66	Madde4	Alt Grup	56	1.39	.56	110	9.86	.000	Üst Grup	56	2.61	.73	Madde5	Alt Grup	56	1.16	.37	110	6.68	.000	Üst Grup	56	1.98	.84	Madde6	Alt Grup	56	1.25	.47	110	7.38	.000	Üst Grup	56	2.18	.81	Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000	Üst Grup	56	2.02	.70	Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64								
Madde3	Alt Grup	56	1.38	.52	110	9.98	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.50	.66				Madde4	Alt Grup	56	1.39	.56	110	9.86	.000	Üst Grup	56	2.61	.73	Madde5	Alt Grup	56	1.16	.37	110	6.68	.000	Üst Grup	56	1.98	.84	Madde6	Alt Grup	56	1.25	.47	110	7.38	.000	Üst Grup	56	2.18	.81	Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000	Üst Grup	56	2.02	.70	Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																				
Madde4	Alt Grup	56	1.39	.56	110	9.86	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.61	.73				Madde5	Alt Grup	56	1.16	.37	110	6.68	.000	Üst Grup	56	1.98	.84	Madde6	Alt Grup	56	1.25	.47	110	7.38	.000	Üst Grup	56	2.18	.81	Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000	Üst Grup	56	2.02	.70	Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																
Madde5	Alt Grup	56	1.16	.37	110	6.68	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	1.98	.84				Madde6	Alt Grup	56	1.25	.47	110	7.38	.000	Üst Grup	56	2.18	.81	Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000	Üst Grup	56	2.02	.70	Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																												
Madde6	Alt Grup	56	1.25	.47	110	7.38	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.18	.81				Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000	Üst Grup	56	2.02	.70	Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																								
Madde7	Alt Grup	56	1.21	.45	110	7.19	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.02	.70				Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000	Üst Grup	56	2.68	.81	Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																				
Madde8	Alt Grup	56	1.34	.51	110	10.43	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.68	.81				Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000	Üst Grup	56	2.91	.85	Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																
Madde9	Alt Grup	56	1.50	.63	110	9.89	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.91	.85				Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000	Üst Grup	56	2.34	.90	Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																												
Madde10	Alt Grup	56	1.13	.33	110	9.46	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.34	.90				Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000	Üst Grup	56	2.23	.80	Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																																								
Madde11	Alt Grup	56	1.16	.37	110	9.01	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.23	.80				Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000	Üst Grup	56	2.41	.70	Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																																																				
Madde12	Alt Grup	56	1.29	.53	110	9.52	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.41	.70				Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000	Üst Grup	56	2.77	.85	Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																																																																
Madde13	Alt Grup	56	1.36	.55	110	10.38	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	2.77	.85				Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																																																																												
Madde14	Alt Grup	56	1.43	.53	110	14.17	.000																																																																																																																																																								
	Üst Grup	56	3.02	.64																																																																																																																																																											

Madde Numarası		N	$\bar{X}$	Ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																																				
Madde15	Alt Grup	56	1.48	.68	110	12.18	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	3.02	.64				Madde16	Alt Grup	56	1.29	.45	110	12.55	.000	Üst Grup	56	2.75	.74	Madde17	Alt Grup	56	1.61	.84	110	7.75	.000	Üst Grup	56	2.89	.90	Madde18	Alt Grup	56	1.20	.40	110	8.98	.000	Üst Grup	56	2.27	.79	Madde19	Alt Grup	56	1.14	.35	110	10.33	.000	Üst Grup	56	2.25	.72	Madde20	Alt Grup	56	1.21	.41	110	8.55	.000	Üst Grup	56	2.32	.87	Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000	Üst Grup	56	2.55	.91	Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000
Madde16	Alt Grup	56	1.29	.45	110	12.55	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.75	.74				Madde17	Alt Grup	56	1.61	.84	110	7.75	.000	Üst Grup	56	2.89	.90	Madde18	Alt Grup	56	1.20	.40	110	8.98	.000	Üst Grup	56	2.27	.79	Madde19	Alt Grup	56	1.14	.35	110	10.33	.000	Üst Grup	56	2.25	.72	Madde20	Alt Grup	56	1.21	.41	110	8.55	.000	Üst Grup	56	2.32	.87	Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000	Üst Grup	56	2.55	.91	Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20								
Madde17	Alt Grup	56	1.61	.84	110	7.75	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.89	.90				Madde18	Alt Grup	56	1.20	.40	110	8.98	.000	Üst Grup	56	2.27	.79	Madde19	Alt Grup	56	1.14	.35	110	10.33	.000	Üst Grup	56	2.25	.72	Madde20	Alt Grup	56	1.21	.41	110	8.55	.000	Üst Grup	56	2.32	.87	Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000	Üst Grup	56	2.55	.91	Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																				
Madde18	Alt Grup	56	1.20	.40	110	8.98	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.27	.79				Madde19	Alt Grup	56	1.14	.35	110	10.33	.000	Üst Grup	56	2.25	.72	Madde20	Alt Grup	56	1.21	.41	110	8.55	.000	Üst Grup	56	2.32	.87	Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000	Üst Grup	56	2.55	.91	Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																
Madde19	Alt Grup	56	1.14	.35	110	10.33	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.25	.72				Madde20	Alt Grup	56	1.21	.41	110	8.55	.000	Üst Grup	56	2.32	.87	Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000	Üst Grup	56	2.55	.91	Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																												
Madde20	Alt Grup	56	1.21	.41	110	8.55	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.32	.87				Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000	Üst Grup	56	2.55	.91	Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																								
Madde21	Alt Grup	56	1.25	.47	110	9.47	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.55	.91				Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000	Üst Grup	56	2.25	.85	Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																				
Madde22	Alt Grup	56	1.18	.38	110	8.51	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.25	.85				Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000	Üst Grup	56	2.30	.90	Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																
Madde23	Alt Grup	56	1.30	.50	110	6.46	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.30	.90				Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000	Üst Grup	56	1.96	.83	Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																												
Madde24	Alt Grup	56	1.11	.31	110	7.23	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	1.96	.83				Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000	Üst Grup	56	2.57	.65	Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																																								
Madde25	Alt Grup	56	1.18	.43	110	13.27	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.57	.65				Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000	Üst Grup	56	2.77	.71	Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																																																				
Madde26	Alt Grup	56	1.25	.51	110	12.92	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.77	.71				Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000	Üst Grup	56	2.46	.63	Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																																																																
Madde27	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.21	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.46	.63				Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000	Üst Grup	56	2.54	.66	Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																																																																												
Madde28	Alt Grup	56	1.18	.47	110	12.52	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	2.54	.66				Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																																																																																								
Toplam	Alt Grup	56	73.37	7.46		26.57	.000																																																																																																																																																																				
	Üst Grup	56	143.23	18.20																																																																																																																																																																							

### Madde Seçimi

Ölçekte yer alan maddelerin niteliğine ilişkin olarak yapılan faktör analizi, madde-ölçek korelasyonlarına dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi çalışmaları sonucunda deneme uygulamasına tabi tutulan 60 maddeden 28'inin nihai ölçekte yer alabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Nihai ölçek kapsamında yer alacak maddeler (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 20, 21, 31, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60) ve faktörlerine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

### Nihai Ölçek Formunun Oluşturulması

Yapılan analizler neticesinde ölçek kapsamında yer alan ifadelerin uygulama sırasındaki madde numaraları ve maddelerin faktörlere dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ölçeğin Nihai Formunda Yer Alacak Maddelerin Deneme Formundaki Numaraları, Nihai Ölçekteki Yeni Numaraları ve Maddelerin Faktörlere Dağılımı

<b>Eski İfade No</b>	<b>Faktörler ve İfadeler</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Yeni İfade No</b>	<b>Faktör1:Alan Bilgisi Yeterliği</b>	<b>0.90</b>
1 (1)	İleri düzeyde İngilizce bilirim.	
2 (2)	Alanımda yeterli dilbilgisine sahibim.	
3 (3)	İngilizce konuşmada ileri düzeydeyim.	
4 (4)	İngilizce dinlemede ve dinlediğini anlamada ileri düzeydeyim.	
5 (5)	İngilizce okuduğunu anlamada ileri düzeydeyim.	
6 (6)	İngilizce yazmada ileri düzeydeyim.	
7 (7)	Alanıma yönelik öğretmen yeterliklerini bilirim.	
	<b>Faktör2:Pedagojik Alan Yeterliği</b>	<b>0.82</b>
9 (8)	İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi derslerimde etkin kullanırım.	
11 (9)	Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum.	
20 (10)	İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.	

21 (11) Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmek için ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım.

31 (12) Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, şarkı ve hikayelerden faydalanırım.

---

**Faktör3:Değerlendirme Yeterliği:**

**0.87**

**Genel Değerlendirme Yeterliği**

---

39 (13) Engelli öğrencilerim için de uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.

41(14) Öğrenci başarısını değerlendirmek için tanısal değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.

42 (15) Öğrenci başarısını değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.

43 (16) Öğrenci başarısını değerlendirmek için düzey belirleyici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.

49 (17) Öğrenci başarı durumlarını gelişim raporu olarak sistematik olarak kaydederim.

---

**Faktör4:Değerlendirme Yeterliği:**

**0.89**

**Özel Değerlendirme Yeterliği**

---

44 (18) Değerlendirme sonuçlarından faydalanarak öğrenci başarısı hakkında öğrencileri, velileri ve ilgilileri açık, doğru bir şekilde bilgilendiririm.

45 (19) Öğrenci akademik seviyesini tespit ederim.

47 (20) Değerlendirme ölçütlerimi velilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.

50 (21) Öğrenci gelişimi ve başarısı konusunda velilerle sözlü veya yazılı iletişim kurarım.

51 (22) Ders etkinliklerine ve konulara uygun çeşitli formlarda ödevler veririm.

52 (23) Verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim.

60 (24) Sınav sonrası öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm.

---

**Faktör5:Değerlendirme Yeterliği:**

**0.93**

**İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği**

---

56(25) Öğrencilerimin İngilizce iletişim becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.

57(26) Öğrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.

58 (27) Öğrencilerimin İngilizce okuma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.

59 (28) Öğrencilerimin İngilizce yazma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.

---

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği **0.95**

---

Tablo 10'daki birinci sütunda yer alan ilk değerler maddelerin deneme formundaki numarasını ve ikinci değerler (parantez içinde verilen) nihai ölçek numaralarını göstermektedir. İkinci sütunda ise faktörler ve her bir faktörde yer alan ifadeler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde nihai ölçeğin 5 faktörlü 28 maddeden oluşan bir ölçek olduğu görülmektedir.

### Nihai Ölçeğin Güvenirlilik Kanıtlarının Sunulması

Nihai ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach alfa iç-tutarlık güvenilirliği belirlenmiştir.

Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirliği: Ölçek içerisindeki her bir faktörün maddelerinin ilgili faktörü ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlilik Katsayıları

	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	Ölçeğin Bütünü
Madde Sayısı	7	5	5	7	4	28
Cronbach Alfa	0.90	0.82	0.87	0.89	0.93	0.95

Tablo 11 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 1. Faktör için 0.90; 2. Faktör için 0.82; 3. Faktör için 0.87; 4. Faktör için 0.89; 5. Faktör için 0.93 ve ölçeğin bütünü için 0.95 (0.945'ten yuvarlandığında)'tir. Eğitim çalışmalarında .70 ve üzeri değerler, testin güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

### Nihai Ölçeğin Geçerlik Kanıtlarının Sunulması

Nihai ölçeğin geçerlik kanıtları iki farklı yöntemle belirlenerek ortaya konulmuştur. Bunlar yapı geçerliği ve iç ölçüte dayalı geçerliktir.

Yapı geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular, daha önceki bölümlerde faktör analizi bölümünde verilmiştir. Her bir faktörün toplam ile korelasyonları .725 ile .797 arasında değişmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları, belirlenen beş faktörden her birinin ölçülen özelliğin (yapının) farklı bir boyutunu ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir.

İç ölçüte dayalı geçerlik= Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerlik düzeyini tespit etmek amacıyla toplam puanlar üzerinden yapılmış olan alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı bağımsız gruplarda t testi sonucu aşağıda tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İç Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Alt Grup	56	73.37	7.46	110	26.570	.000*
Üst Grup	56	143.23	18.20			

\* p<.000

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde alt ve üst gruplarda yer alan öğretmenlerin ölçeğin bütününden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak manidardır ( $t_{140} = -26.570$ ,  $p < 0.05$ ). Elde edilen bu bulgu ölçeğin bir



bütün olarak ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırabildiği, dolayısıyla da iç ölçüte dayalı geçerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **İkinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Bu bölümde, “Örnekleme alınan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ne seviyededir?” sorusunun cevabına yönelik bulgular ortaya konacaktır.

#### **İngilizce Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kriterlerin Belirlenmesi**

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik kriterlerin saptanmasında aşağıda belirtilen yol izlenmiştir.

Ölçek tamamı pozitif yönlü 28 maddeden oluşmaktadır. 28 maddeden oluşan testin ortalama puanı 51.1214, standart sapması 13.92488’dir. Bu değerlere göre üç kriter belirlenmiştir. Ortalama puanın bir standart sapma üstü olan kriter yüksek düzey ve bir standart altı kriter düşük düzey olarak saptanmıştır. Düşük kriter ve yüksek kriter arası değerler de orta düzey olarak belirlenmiştir. Düşük düzey için 37 ve altı değerler, orta düzey için 37 ve 65 arası değerler, yüksek düzey için 65 ve üstü değerler kullanılmıştır.

Belirtilen düzey durumları aşağıda tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Mesleki Yeterlik Düzeyi ve İlgili Kriterler

<b>Kriterler</b>	<b>Mesleki Yeterlik Düzeyleri</b>
37 ve altı	Düşük
37-65 arası	Orta
65 ve üstü	Yüksek

### İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Örnekleme alınan İngilizce öğretmenlerinin belirlenen kriterler doğrultusunda yapılan ölçümler sonucu Mesleki yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Belirlenen düzeyler öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara dağılımlarına göre tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14.İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Yeterlik Düzeyi	Genel Lise		And. Lisesi		And Öğrt Lisesi		Fen Lisesi		Mes. Lisesi		Özel Okul		İlköğretim		Diğer		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Düşük	2	1.0	9	4.4	2	1.0	0	0	3	1.5	4	1.9	13	6.3	3	1.5	36	17.5
Orta	7	3.4	30	14.6	4	1.9	4	1.9	39	18.9	6	2.9	38	18.4	9	4.4	137	66.5
Yüksek	1	.5	2	1.0	1	.5	0	.0	13	6.3	0	.0	10	4.9	6	2.9	33	16.0
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>4.9</b>	<b>41</b>	<b>19.9</b>	<b>7</b>	<b>3.4</b>	<b>4</b>	<b>1.9</b>	<b>55</b>	<b>26.7</b>	<b>10</b>	<b>4.9</b>	<b>61</b>	<b>29.6</b>	<b>18</b>	<b>8.7</b>	<b>206</b>	<b>100.0</b>

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan 206 İngilizce öğretmenin % 66.5’inin (n= 137) orta düzeyde mesleki yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Her bir okul ayrı ayrı ele alındığı durumda da yine İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun orta düzeyde yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden % 17.5’i (n=36) düşük yeterlik seviyesine sahipken, % 16.0’ı (n=33) yüksek yeterlik seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Tablonun geneline bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 66.5) orta düzeyde yeterlik seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmeye çalışılan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (İÖMYÖ), ölçek geliştirme süreçleri incelendikten sonra üç aşamada geliştirilmiştir. Bu aşamalar; ölçekte yer alacak ifadelerin yazılması ve ön inceleme, ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulaması ve nihai ölçek formunun oluşturulmasıdır. İlk iki aşamada yapılan iş ve işlemler ilgili kısımlarda açıklanmıştır. Bu sebeple bu bölümde deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesinden sonra yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlara yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

#### **Madde Analizi Neticesinde Ulaşılan Bulgulara Yönelik Tartışma**

Deneme uygulamasına tabi tutulan toplam 60 madde üç farklı madde analizi yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Bunlar sırasıyla; açıklayıcı faktör analizi, madde-ölçek korelasyonunadayağı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizidir.

İlk olarak, yapılan faktör analizi çalışmalarında ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu süreçte sosyal bilimlerde çok sık kullanılan temel bileşenler analizi (Principle Component Analysis) kullanılmış, faktörler arası korelasyonun sıfırlanması, böylelikle faktörlerin yorumlanmasında açıklık ve anlamlılığı sağlamak için varimax dik eksen döndürmesi yapılmış ve faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerleri alt sınırı 1.00 alınmıştır (Field, 2005; Büyüköztürk, 2002).

Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .40 ve üzerinde ise maddelerin çok iyi olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu nedenle ilk döndürmede .40'ın altında kalan ve birden fazla

faktörde yük yüklenen 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. İkinci döndürmede .40'ın altında kalan ve birden fazla faktörde yük yüklenen 6 madde ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Üçüncü ve son döndürmede 11 madde .40'ın altında kalmış ve birden fazla faktörde yük yüklendiğinden dolayı çıkarılmıştır. Kalan 28 maddenin madde toplam korelasyonlarının uygun olduğu görülerek ölçeğin nihai şekli verilmiştir. Nihai ölçek 67.26 varyans oranına sahip 28 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapı sergilemektedir.

Madde-toplamkorelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonuçlarına göre açıklayıcı faktör analizi sonrası 28 maddeye düşürülen ölçek maddelerinin ilgili ölçeğin nihai formunda yer alabilecek nitelikte olduğu görülmüştür.

### **Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Tartışma**

Ölçeğin geçerlik kanıtları uzman kanısı, yapı geçerliği ve iç ölçüte dayalı geçerlik kanıtları yardımıyla sunulmuştur. Ölçek kapsamında yer alan maddelerin ölçekte ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek düzeyde olduğuna ilişkin ilk bulgular uzman görüşlerine dayandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi (açımlayıcı faktör analizi) ile test edilmiştir ve 5 temel faktör belirlenmiştir. Her bir faktör altında yer alan ifadeler incelendikten sonra faktörler isimlendirilmiştir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda ölçeğin birinci faktörü “Alan Bilgisi Yeterliği”, ikinci faktörü “Pedagojik Alan Yeterliği”, üçüncü faktörü Değerlendirme Yeterliği ana başlığı altında “Genel Değerlendirme Yeterliği”, dördüncü faktör “Özel Değerlendirme Yeterliği” ve son olarak beşinci faktör “İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği” adını almıştır.

Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerlik düzeyini tespit etmek amacıyla toplam puanlar üzerinden alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı bağımsız t testi analizi yapılmış ve alt ve üst gruplarda yer alan öğretmenlerin ölçeğin bütününden elde ettikleri puanların ortalamalarının arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{110} = 26.570, p < .05$ ).

### **Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Tartışma**

Nihai ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirliği ile test edilmiştir. Birleşik ölçmelerde  $\alpha$  katsayısı birleşik ölçmeye ait belirlenen puanların gerçek puanlarla korelasyonunu vermektedir. Bu sebeple  $\alpha$  bir güvenilirlik katsayısı olarak kullanılmaktadır. Bu durumda  $\alpha$  katsayısı bileşenlere ait puanların birleşik test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür (Baykal, 2000). Anlaşılacağı üzere  $\alpha$  katsayısı bir ölçekteki maddelerin ölçeğin tamamıyla ölçülmek istenen özelliğine ilişkin olarak alt maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığının bir göstergesidir. Ölçek kapsamındaki her bir faktör içinde yer alan maddelerin ilgili faktörü ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları birinci faktör için 0.90; ikinci faktör için 0.82; üçüncü faktör için 0.87; dördüncü faktör için 0.89; beşinci faktör için 0.93 ve ölçeğin bütünü için 0.95'tir. Elde edilen bu katsayılar hem bir faktör için hem de ölçeğin bütünü için kabul edilebilir düzeyde olup ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

### **İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%66.5, n= 137) mesleki yeterliğinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Fen lisesi ve özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinden hiçbirinin yüksek yeterlikte çıkmaması tablonun ilginç sonuçlarındandır. Yine aynı iki tür okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinden fen lisesinde düşük seviye hiç bulunmazken, özel okulda dört düşük seviye görülmektedir. Sonuçlar tüm okullar kıyaslanarak değerlendirildiğinde meslek liselerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin (n= 55) büyük çoğunluğunun (n= 52) orta ve yüksek düzeyde yeterlik seviyesine sahip oldukları görülmektedir.

Bu çalışmaya benzer şekilde, Kızılarıslan (2011) yaptığı nitel çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının İngilizcede 4 temel beceriyi öğretmeye yönelik yeterliklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada 21 öğretmen adayı ile alan notları kullanılmış, görüşmeler ve sonra odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmen

adaylarının 2008 yılında MEB tarafından yayınlanan İngilizce Öğretmen yeterliklerinin tamamına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerine yönelik başka bir çalışmada, Chacon (2005) Venezuela'da yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik algılarının yönetim, uygulama ve öğretimsel stratejiler üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmasında 100 yabancı dil öğretmeni ile nitel bir araştırma yapmıştır. Yapılan röportajlar sonucunda öğretmenlerin yeterlik algılarının kendilerinin önceden bildirdikleri İngilizce yeterlikleriyle korelasyon içinde olduğu ve öğretimsel stratejilerdeki yeterlik algılarının yönetim ve uygulamadakinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde genel olarak araştırmada cevap aranmaya çalışılan sorular göz önünde bulundurularak elde edilen sonuçlar açıklanarak özetlenmiştir.

#### Sonuç

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçek aracılığı ile araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak başta Türkiye olmak üzere pek çok ülkenin(özellikle gelişmiş ülkeler) belirlediği öğretmenlik standartları ve yeterlikleri incelenmiş ve yeterlik belirlemeye yönelik yurt içinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Yurtdışında yeterlikleri ölçmeye yönelik pek çok ölçek geliştirilmiş olmasına rağmen yurt içinde yeterliklere yönelik çalışmalar çoğunlukla yurtdışı kaynaklı ölçeklerin uyarlanma çalışmalarından ibarettir. Bu sebeple yurt içinde yeterlikler ve bunların belirlenmesi, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi üzerinde daha fazla durulan ve araştırma yapılan konular arasında olmalıdır. Bu araştırmada bu konuda var olan bir boşluğu doldurmak hedeflenerek iki temel soruya cevap aranmıştır.

“İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” sorusu cevabı aranan ilk soru olmuştur. İlk olarak ölçeğin geçerlik kanıtları uzman kanısı, yapı geçerliği ve iç ölçüte dayalı geçerlik kanıtları yardımıyla sunulmuştur. Bu sorunun geçerlik boyutunda yanıtı sırasıyla; uzman kanısı, faktör analizi (açımlayıcı faktör analizi) ve madde analizi (madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi) ile verilmeye çalışılmıştır. Ölçek kapsamındaki maddelerin ölçekte ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek düzeyde olduğuna ilişkin ilk bulgular uzman görüşlerine dayandırılmıştır. Yapı geçerliği kapsamında faktör analizine tabi tutulan İÖMYÖ'nün

beş faktörlü bir yapı sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu faktörler sırasıyla “Alan Bilgisi Yeterliği”, “Pedagojik Alan Yeterliği”, “Genel Değerlendirme Yeterliği”, “Özel Değerlendirme Yeterliği” ve “Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği”dir. Madde-toplamkorelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizleri neticesinde geçerli bir varyans oranına sahip 28 maddelik beş faktörlü yapı sergileyen bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlık güvenirliği ile test edilmiştir. Ölçek kapsamındaki her bir faktör içinde yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenirlik katsayıları her bir faktör için ve ölçeğin bütünü için oldukça yüksek bulunmuştur.

Araştırmada ikinci olarak “Araştırmaya dahil edilen İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ne seviyededir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleki yeterliklerinin, belirlenen seviyelerden (düşük, orta, yüksek) orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel sonuca bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin %17.5’ inin düşük, % 16.0’ ının da yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

## **Öneriler**

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu gözlenmektedir. Bu bölümde bu konuda bundan sonra yapılabilecek çalışmalara getirilebilecek bazı öneriler yer almaktadır.



### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

1. Geliştirilen bu ölçek Tokat ili dışında başka illerde, Türkiye genelinde veya yurtdışında da İngilizce öğretmenlerine veya uyarlanarak başka yabancı dil öğretmenlerine uygulanabilir. Farklı örneklemeler üzerinde incelenerek geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak ölçeğin standardize edilmesi sağlanabilir.
2. İlgili konudaki araştırmalar farklı yeterlik durumlarını da içerecek veya ayrı ayrı ele alabilecek şekilde genişletilebilir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Geliştirilen bu ölçek öğretmen yeterlikleri konusuyla ilgilenen araştırmacılara, bu tür konulara ilgi gösterenlere, eğitimcilere ve hatta yapılacak bu ve buna benzer çalışmalar ile Meb' in öğretmen yeterlikleri konusunda somut veriler elde etmesine yardımcı olacaktır.
2. Ülkemizde yeterlik belirleyen tek resmi kurum Meb' dirve öğretmen yeterlikleri konusunda yapılacak her çalışma en azından yapılacak yeni çalışmalarda ve revizyonlarda meb' e yol gösterecektir.
3. Eğitim alanında gelişmiş olan ülkeler öğretmen yeterliklerine büyük önem vermektedirler. Öyle ki devletin eğitimle ilgili kurumları dışında da öğretmen yeterliklerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik kurum ve kuruluşlar sürekli olarak desteklenmektedir. Bu kurum ve kuruluşların belirledikleri yeterlikler pek çok ülke için büyük önem arz etmekte ve zorunluluk olarak uygulamada kullanılmaktadır. Ülkemizde de bu ve buna benzer çalışmaların verilerini kullanacak ve bu verilerden faydalanarak gerekli önlemleri alacak birimler veya yeni kurumlar oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Türkiye türkçesinde biçimbirimler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Aitsl (2010). The Australian professional standards for teachers.  
<http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/standards/overview> adresinden alınmıştır.
- Alinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R. D. ve Mitchener, C. P. (1994). Research on science teacher education. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp 3-44). New York: Macmillan.
- Andrews, J. W., Blackmon, C. R. ve Mackey, J. A. (1980). Preservice performance and the national teacher examinations. *Phi Delta Kappan*, 61(5), 358-359.
- Armor, D., Conroy–Oseguera, P., Cox, M., King, N., Mcdonnell, L., Pascal, A., ..... Pauly, E. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*, (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No.130 243).
- Ashton, P., Buhr, D. ve Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct?. *Floride Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. NewYork: Longman.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. ve McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Newyork.
- Ashton, P. ve Crocker, L. (1987, May-Haz). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38, 2-8.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). National professional standarts for teachers. Web:  
[http://www.atra.edu.au/Docs/AITSL\\_National\\_Professional\\_Standards\\_for\\_Teachers.pdf](http://www.atra.edu.au/Docs/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf) adresinden alınmıştır.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler. (2013 Baskısı)*. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ayers, J. B. ve Qualls, G. S. (1979). Cuncurrent and predictive validity of the national teacher examinations. *Journal of Educational Research*, 73 (2), 86-92.
- Aydoğan, İ. ve Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilme süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 179-197.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 241-247.

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Barın, M. (1997). *Dinleme konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı anabilim dalı, Erzurum.
- Begle, E. G. (1979). *Critical variables in mathematics education*. Washington, DC.: Mathematical Association of American and National Council of Teachers of Mathematics.
- Bembry, K., Jordan, H., Gomez, E., Anderson, M. ve Mendro, R. (1998). *Policy implications of long term teacher effects on student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the America Educational Research Association. San Diago, CA.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D. ve Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (3), 194-222.
- Bowels, S. ve Levin, H. M. (1968). The determenants of scholastic achievement. An appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 3, 3-24.
- British Council (2014). TEFL qualifications. Teacher recruitment. UK. Web:  
<http://www.britishcouncil.org/teacherrecruitment-tefl-qualifications.htm> adresinden alınmıştır.
- Brown, D. H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. London: Prentice Hall International (UK) Limited
- Burchfield, R. (1985). *The English language*. Oxford: Oxford University Press
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 13. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakamk, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”; Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In George Braine (ed.), *Non-Native educators in English Language teaching*(77-92), Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum.
- Cesur, K. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının yeterliklerinin pedagojik alan bilgisi aracılığı ile incelenmesi: Durum çalışması*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: washback on teacher perspectives and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15 (3), 253-271.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. ve King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Coladarci, T. ve Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D. ve York, R. L. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) (2013). Draft recommendations for the CAEP board. Web: <http://caepnet.org/commission/standarts/>. adresinden alınmıştır.
- Cross, D. (1995). Language teacher preparation in developing countries: Structuring pre-service teacher training programmes. *English Teaching Forum*, 33(4), 34-38.
- Çakıroğlu, J., Capa, Y. ve Sarıkaya, H. (2004). *Development and validation of turkish version of teachers' sense of efficacy scale*. 85<sup>th</sup> Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), San Diego, USA.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çiftçi, D. (2007). Aktif dinleme. *Milli Eğitim dergisi*, 176, 231-242.
- Çubukçu, F. (2010). "Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning". *The Journal of International Social Research*, 3 (10), 213-217.
- Darancık, Y. (2008). *İkinci yabancı dil öğretiminde alternatif yöntemlerin Almanca edebi metinlerle uygulanması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı, Adana.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8 (1), 1-44.
- Davidson Collage (2013). Teacher education competencies. Web: <http://www.1.davidson.edu/academic/education/competencies.htm> adresinden alınmıştır.
- Deakin, C. R. (2008). Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7 (3).
- Deemer, S. A. ve Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *Journal of Educational Research*, 93 (1), 3-8.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denton, J. J. ve Lacina, L. J. (1984). Quantity of professional education coursework linked with process measures of student teaching. *Teacher Education and Practice*, 1, 39-64.
- Department of Education and Training (DET) (2004). Competency framework for teachers. Western Australia. Web: <http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policies-framework/guidelines/competency-framework-for-teachers.en?oid=com.arsdigita.cms.contenttypes.guideline-id-3738620> adresinden alınmıştır.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 16, 102-112.

Doğa Koleji (2009). Cefr seviye tanımları. Web:

[www.dogainternational.com/sayfa.php?ID=14](http://www.dogainternational.com/sayfa.php?ID=14) adresinden alınmıştır.

Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 23-39.

Education First (2013). English profeciency index. Web:

[www.ef.com.tr/epi/](http://www.ef.com.tr/epi/) adresinden alınmıştır.

Emmer, E. (1990). *A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (Revised june, 1990).

Emmer, E. T. ve Hickman, J. (1990). *Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Emmer, E.T. ve Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-764.

Enochs, L.G, Posnanski, T. ve Hagedorn, E. (1999). *Science teaching self-efficacy beliefs: measurement, recent research, and directions for future research*. Paper presented at the National Association of Research in Science Education, Boston, MA.

Erdemir, A. (2012). Devlet okullarında okutulan yabancı dil eğitimi ve öğretimi önündeki sorunların tüm boyutlarıyla tespiti, izlenecek politikanın ve alınması gereken tedbirlere ilişkin araştırma önermeleri. Web:

<http://www.aykanerdemir.net/tbmm-calismalarim/arastirma-onergeleri/543/> adresinden alınmıştır.

European Commission (2008). Communication from the Commission to the Council and the Europe Parlaiment. Improving competences from the 21<sup>st</sup> Century: An Agenda for Europe Cooperation on schools. COM (2008). 425 final. Web:

<http://eur-ex.europa.eu/LexUriSeru/LexUriSeru.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF> adresinden alınmıştır.

European Commission (EC)(2010). Common European principles for teacher competences and qualifications. Directorate-General for Education and Culture. Web:

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) adresinden alınmıştır.

European Union (2007). Conclusion of the council on improving the quality of teacher education (Official Journal). Web:

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%2014413%202007%20INIT> adresinden alınmıştır.

Evertson, C., Hawley, W. ve Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 2-12.

Ferguson, P. ve Womack, S. T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 55-63.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publishing.

- Gandara, P., Maxwell-Jolly, J. ve Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teacher's challenges, experiences, and professional development needs*. University of California Linguistic Minority Research Institute, UC, Berkeley: Joint Publications.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1037-1054
- General Teaching Council for England (GTCE)(2009). Code of conduct and practice for registered teachers. Web:  
[http://dera.ioe.ac.uk/11660/2/code\\_of\\_conduct\\_1009.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/11660/2/code_of_conduct_1009.pdf) adresinden alınmıştır.
- General Teaching Council for Northern Ireland (GTCNI)(2005). GTCNI reviews of teacher competences and continuing professional development. Web:  
<http://dera.ioe.ac.uk/10771/1/GTCNI%20reviews%20of%20teacher%20competences%20and%20continuing%20professional%20development.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gömleksiz, M.N. ve Özkaya Ö.M. (2012). Yabancı diller yüksek okulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2, 495-513.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 443-454.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık
- Graddol, D. (2007). The Future of English. British Council. Web:  
[www.britishcouncil.org/de/learning-elt-future.pdf](http://www.britishcouncil.org/de/learning-elt-future.pdf) adresinden alınmıştır.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. ve McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-203.
- Grant, A. C. ve Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*. 57 (3), 292-299. Web:  
<http://jte.sagepub.com> adresinden alınmıştır.
- Grossman, P. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Record*, 91, 191-207.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failure in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guyton, E. ve Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter, knowledge and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 38 (Sept-Oct), 37-42.

- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye’de İngilizce eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Isparta.
- Gürten, E. ve Demirel, Ö. (2010). *Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini uygulama düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 13-15 Mayıs, 667-670, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61 (2), 280-288.
- Haney, W., Madavs, G. ve Kreitzer, A. (1987). Charms talismanic: testing teachers fort he improvement of american education. E. 2. Rothkopf (Ed.). *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 14 (169-238)
- Haycock, K. (1998). “Good teaching matters... A lot”. Thinking K16. *The Education Trust*, 3 (12), 3-15.
- Hellfritsch, A. G. (1945). A factor analysis of teacher abilities. *Journal of Experimental Education*, 14, 166-169.
- Henson, R. K., Bennett, D. T., Sienty, S. F. ve Chambers, S. M. (2000). *The relationship between means-end task analysis and context specific and global efficacy in emergency certification teachers: Exploring a new model of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hewson, P. W. ve Hewson, M. G. A’B. (1988). An appropriate conception of teaching science: A view from studies of science learning. *Science Education*, 72 (5), 597-614.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. ve Malderez, A. (2009). *International approaches to teacher selection and recruitment*. Directorate for Education Working Paper. Web: <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cc> adresinden alınmıştır.
- INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium. Washington, DC.
- Işık, A. (2008).”Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- Işık, A., Çıltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14 (1).
- Jordan, H. R., Mendro, R. L. ve Weersinghe, D. (1997). *Teacher effects on longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness*. Paper presented at the National Education Institute, Indianapolis. IN. Kalamazoo. MI: CREATE, Western Michigan University.
- Karaarslan, A. D. (2003). *Teachers’ perception of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English Language Teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.

- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2007). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Kızıllarslan, İ. (2011). ELT student teachers' competence for teaching language skills: A qualitative Exploration. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3 (1), 161-169.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Nevbrand, M. ve Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 716-725. Web: <http://mkoehler.educ.msu.edu/tpack/pedagogical-content-knowledge-pck/> adresinden alınmıştır.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill, Inc, The USA.
- Lifelong Learning (LL)(2009). Northern Ireland professional standarts for teachers, tutors and trainers in the Lifelong Learning sector. Web: [http://dera.ioe.ac.uk/190/1/Professional\\_Standards\\_for\\_TTS\\_in\\_NI\\_-\\_FINAL\\_April2009.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/190/1/Professional_Standards_for_TTS_in_NI_-_FINAL_April2009.pdf) adresinden alınmıştır.
- McMillan, J. H. ve Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: a review of the literature*, Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263).
- McCrum, R., Cran, W. ve MacNeil, R. (1992). *The story of English*. London: Faber and Faber.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Web: <http://otmg.meb.govtr/belgeler/otmg/yeterlikler.pdf> adresinden alınmıştır.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 28-51.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/performance. *Academic Medicine* ,65, 63-67.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
- Ministerial Council on Education, (2003). *A national framework for professional standarts for teaching*. Australia: MCEETYA
- Mojavezi, A. ve Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher. Self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (3),483-491.
- Moore, W. ve Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegrating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Murnane, R. J. (1985). *Do effective teachers have common characteristics: Interpreting the quantitative research evidence*. Paper presented at the National Research Council Conference on Teacher Quality in Science and Mathematics, Washington, DC.



- Nakiboğlu, C. ve Karakoç, O. (2005). The forth knowledge domain a teacher should have: The pedagogical content knowledge. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5 (1), 201-206.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1997). NCATE standards. Washington, D.C.: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008). Professional standarts for the accreditation of teacher preparation institutions. Web: <http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/NCATE%20Standards%202008.pdf> adresinden alınmıştır.
- NBPTS, (2002).What teachers should know and be able to do, 14-800-22 teach. Web: [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what\\_teachers.pdf](http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf) adresinden alınmıştır.
- Newby, D., Allan, R., Fener, A.B., Jones, B., Kommorowska, H. ve Soghikyan, K. (2007). European portfolio for student teachers of languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Web: [http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3\\_Epostl\\_E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf) adresinden alınmıştır.
- OECD (2004). Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003. The Learning Environment and the Organisation of Schooling.
- OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Paris
- OECD (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Oral, Y. (2003). *Reflections of the global English in Turkey (An intercultural approach and a critical approach)*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitim Bilimleri dalı, İstanbul.
- Oral, Y. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: Eleştirel bir çalışma*. Yayın kurulu.
- Özdemir, S. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu. Web: <http://iogm.meb.gov.tr/files/EgtfakSempozyumS.OzdemirMETIN.doc>. adresinden alınmıştır
- Özden, M. (2008). The effect of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching phases of matters. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 611-645.
- Özmen, F. ve Denктаş, Y. (2012). Bilişim teknolojilerinin okulların örgütsel öğrenmesindeki rolü. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7 (2).
- Peyton, J. K. (1997). *Professional development of foreign language teachers. ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC,(1-8). Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414768.pdf> adresinden alınmıştır.
- Quirk, T. J., Witten, B. J. ve Weinberg, S. F. (1973). Review of studies of concurrent and predictive validity of the national teacher examinations. *Review of Educational Research*, 43, 89-114.
- Raudenbush, S., Rowen, B. ve Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.

- Richards, J. C. (2011). *Competence and performance in language teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*: 35 (4), Jalt Publication. Web:[Jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf](http://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf) adresinden alınmıştır.
- Rigs, I. ve Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Rockoff, J. E. (2004). "The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 92 (2), 247-252.
- Rose, J. S. ve Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Rostker, L. E. (1945). The measurement of teaching ability. *Journal of Experimental Education*, 14, 5-51.
- Rowan, B., Chiang, F. ve Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70 (4), 256-284.
- Rozenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*. 93 (3), 352-388.
- Rubeck, M. ve Enochs, L. (1991). *A path analytic model of variables that influence science and chemistry teaching self-efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Lake Geneva, W.
- Rutter, M. (1989). School influences on children's behaviour and development. *Pediatrics*, 65 (2), 208-220.
- Sanders, W. L. ve Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 8 (3), 299-311.
- Sanders, W. L. ve Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future students' academic achievement. Knoxville, TN: University of Tennessee Value- Added Research and Assessment Center. Web: [http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders=Rivers-TVASS\\_teacher%20effects.pdf](http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders=Rivers-TVASS_teacher%20effects.pdf) adresinden alınmıştır.
- SBEP (Support to Basic Education Project) (2006). Generic teacher competences. Ministry of National Education.
- Savran, A., Çakıroğlu, J. ve Çakıroğlu, E. (2004). *Beliefs of Turkish preservice elementary teachers regarding science teaching efficacy and classroom management*. 85<sup>th</sup> Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), SanDiego, USA.
- Schalock, D. (1979). Research on teacher selection. In D. C. Berliner(Ed.), *Review of research in education*, vol.7. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Skinner, W. A. (1947). *An investigation of factors useful in predicting teaching ability*. Master of Education Thesis. University of Manchester, England.

- Soar, R. S., Medley, D. M. ve Coker, H. (1983). Teacher evaluation: A critique of currently used methods. *Phi Delta Kappan*, 65 (4), 239-246.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problems as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 401-411.
- Stein, K. ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Summers, A. A. ve Wolfe, B. L. (1975, Şubat). *Which school resources help learning? Efficiency and equality in Philadelphia public schools*. Philadelphia, PA: ED. 102716.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun yoluyla Fransızca öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2).
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 64, 105-118.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDA (2012). Teachers' standards in England from September 2012. Department for Education. Web:<http://www.kc-scitt.org.uk/pages/Teachers%20standards%20Sept&202012.pdf> adresinden alınmıştır.
- Teaching Council Act. (2001). Teaching Council Act. Number 8 of 2001. Web: <http://www.irishstatutebook.ie/2001/en/act/pub/0008/print.html> adresinden alınmıştır.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık
- Tedmem (2014). Türkiye'de İngilizce eğitimi. Web: [www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download](http://www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download) adresinden alınmıştır.
- Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. ve Özkan, O. (2002). *Turkish preservice science teachers' understanding of science, self efficacy beliefs and attitudes toward science teaching*. NARST 2002 (National Association For Research in Science Teaching), New Orleans, USA (p235).
- The Teaching Council (2012). *Code of professional conduct for teachers*. Published by the Teaching Council. Ireland.
- Training and Development Agency for Schools (TDA)(2012). Annual Report and Financial Statements. Web: <http://www.official-documents.gov.uk/document/hc1213/hc01/0193/0193.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Turan, F. ve Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 31-43.

- Türkçe Sözlük (2005). Konuşmak. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, A. (2006). Öğretmenlik mesleği nedir? Web: [www.memocal.com/ogrencikurulu/ogretmenlikmesleginedir.asp](http://www.memocal.com/ogrencikurulu/ogretmenlikmesleginedir.asp). adresinden alınmıştır.
- Uçar, T. Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2 (2), 87-102.
- Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uşak, M. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının hücre konusundaki pedagojik alan bilgileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice*, 9 (4), 2013-2046.
- Uşak, M., Özden, M. ve Eilks, I. (2011). A case study of beginning science teacher's subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey. *European Journal of Teacher Education*. 34 (4), 407-429.
- Webster's Dictionary Plus Thesaurus (1994). Speak. USA: Nickel Press.
- Wilson, R. J. (2000). *A Model of assessment-in-practice*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education, Edmonton: Alberta.
- Wilson, S., Shulman, L. ve Richert, A. (1987). "50 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.). Exploring Teachers' thinking (pp-104-123). Eastbourne, England: Cassell.
- Vikipedi (2014). İngilizce ve önemi. Web: [Tr.wikipedia.org/wiki/İngilizce](http://Tr.wikipedia.org/wiki/İngilizce) adresinden alınmıştır.
- Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6 (2), 137-148.
- Wright, S. P., Horn, S. P. ve Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 57-67.
- Yaman, Ş., İnandı, Y. ve Esen, G. (2013). A regression Study: English language teachers' general and professional sense of self-efficacy. *Education and Science*, 38 (170), 335-346.

EK-1

**İNGİLİZCE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL-PEDAGOJİK YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ**

Bu ölçek İngilizce öğretmenlerinin öğretimsel-pedagojik yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Sizden istenilen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretlemenizdir. Size uygun olan seçeneği belirlerken "X" işaretini kullanabilirsiniz. Ayrıca ölçeğe yönelik değerlendirmeler yapabilmemiz için ölçeğin kişisel bilgiler kısmını eksiksiz doldurmanız gereklidir. Katkılarımız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ Özlem GÜNAL  
GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

++= her zaman += çoğu zaman 0= ara sıra -= çok seyrek --- hiçbir zaman

	++	+	0	-	--
<b>1.0 ÖĞRETİMSEL – PEDAGOJİK YETERLİK</b>					
<b>1.1 ALAN BİLGİSİ YETERLİĞİ</b>					
1.1.1 İleri düzeyde İngilizce bilirim.					
1.1.2 Alanımda yeterli dil bilgisine sahibim.					
1.1.3 İngilizce konuşmada ileri düzeydeyim.					
1.1.4 İngilizce dinleme ve dinlediğini anlamada ileri düzeydeyim.					
1.1.5 İngilizce okuduğunu anlamada ileri düzeydeyim.					
1.1.6 İngilizce yazmada ileri düzeydeyim.					
1.1.7 Alanıma yönelik öğretmen yeterliklerini bilirim.					
1.1.8 Öğretime başlamadan önce İngilizce öğretim programı içeriğini ve hedeflerini incelerim.					
1.1.9 İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) derslerimde etkin kullanırım.					
1.1.10 Sınıf seviyesine göre İngilizce etkinliklerinin düzeyini ayarlarım.					
1.1.11 Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum.					
1.1.12 İngilizce ile başka dersler arasında içerik açısından bağlantı kurarım.					
1.1.13 İngilizceyi ders dışında başka alanlarda da(kitap okuma, yabancı film izleme, turizm) kullanırım.					
1.1.14 İngilizce bilmenin önemini bilirim.					
<b>1.2 PEDAGOJİK ALAN YETERLİĞİ</b>					
1.2.1 Alanımda yeterli öğretimsel pedagojik bilgiye sahibim.					
1.2.2 İngilizce öğretim programının somutlaştırılması için amaç, içerik, öğrenme yöntemleri, yaklaşımları ve değerlendirmeyi doğru bir şekilde ilişkilendirerek koordine ederim.					
1.2.3 Öğrencilerimi okul dışında İngilizce'lerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda bilgilendiririm.					
1.2.4 Öğrencilerimin İngilizce öğrenmede başarılı olabilmeleri için onlardan beklentilerimi açıkça belirlerim.					
1.2.5 Dersi planlama ve uygulama sürecinde öğrenciler arası bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum.					
1.2.6 İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.					
1.2.7 Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmek için ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım.					
1.2.8 Öğrencilerimi etkinler sırasında gözlemleyerek uygun zamanlarda dönütler veririm.					
1.2.9 İngilizce etkinliklerimi tüm öğrencilerimi motive edecek şekilde düzenlerim.					
1.2.10 Alanımdaki en son yeniliklerden ve araştırmalardan faydalanırım.					
1.2.11 Yeni bir dil-kültür öğrenmenin gereği olarak öğrencilerimin farklı kültür ve inanışlara karşı saygı ve anlayış geliştirmelerini sağlarım.					
1.2.12 Öğrencilerimin İngilizce derslerinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygun öğretim stratejileri kullanırım.					
1.2.13 Mümkün olduğunca etkinliklerde dört temel beceriden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tüm öğrencilerimin faydalanmalarını sağlarım.					
1.2.14 21 Öğrencilerimin konu alanıyla ilgili yanlış anlama ve uygulamalarını düzelterip doğru kavramsal anlam oluşturmaları için etkinlikler düzenlerim.					
1.2.15 Derslerimde gerçek yaşamdan konular kullanırım.					
1.2.16 Derslerimde İngiliz dili ve kültürünü yansıtan çoklu materyaller kullanırım.					
1.2.17 Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, şarkı ve hikayelerden faydalanırım.					
1.2.18 Öğrencilerimin keşfedecekleri, gözlemler ve analizler yapabilecekleri anlamlı öğrenme ortamları oluştururum.					
1.2.19 Öğrencilerimin İngilizce öğrenmede başarılı olabilmeleri için etkinlikleri somuttan soyuta doğru sıralarım.					

1.3 DEĞERLENDİRME YETERLİĞİ					
1.3.1 Öğrencilerimi ve kendimi doğru yönlendirmek için öğrenci gelişimini gözlemlemeye yönelik çoklu değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
1.3.2 Öğrenme hedeflerine uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
1.3.3 Öğrencilerimin gelişimlerine katkı sağlayacak dönütler veririm.					
1.3.4 Öğrencilere kendi performanslarını izleme ve değerlendirme fırsatları sunarım.					
1.3.5 Öğrencilere akranlarının performanslarını izleme ve değerlendirme fırsatları sunarım.					
1.3.6 Engelli öğrencilerim için de uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
1.3.7 Öğrenci ihtiyaçlarına uygun tam iyi bir değerlendirme için teknolojik araçları araştırırım.					
1.3.8 Öğrenci başarısını değerlendirmek için tanısıl değerlendirme stratejileri geliştirerek kullanırım.					
1.3.9 Öğrenci başarısını değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirme stratejileri geliştirerek kullanırım.					
1.3.10 Öğrenci başarısını değerlendirmek için düzey belirleyici değerlendirme stratejileri geliştirerek kullanırım.					
1.3.11 Değerlendirme sonuçlarından faydalanarak öğrenci başarısı hakkında öğrencileri, velileri ve ilgilileri açık, doğru bir şekilde bilgilendiririm.					
1.3.12 Öğrenci akademik seviyesini tespit ederim.					
1.3.13 Değerlendirme ölçütlerimi öğrencilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.					
1.3.14 Değerlendirme ölçütlerimi velilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.					
1.3.15 Öğrenci gelişimini analiz ederek gelecek çalışmaları ona göre planlarım.					
1.3.16 Öğrenci başarı durumlarını gelişim raporu olarak sistematik olarak kaydedirim.					
1.3.17 Öğrenci gelişimi ve başarısı konusunda velilerle sözlü veya yazılı iletişim kurarım.					
1.3.18 Ders etkinliklerine ve konulara uygun çeşitli formlarda ödev veririm.					
1.3.19 Verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim.					
1.3.20 Öğrencilerimin öğrenme yaklaşımlarını değerlendiririm.					
1.3.21 Değerlendirme sonuçlarını kendimi değerlendirmek için de kullanırım.					
1.3.22 Uzun ve kısa dönem hedeflere yönelik değerlendirmeler yaparım.					
1.3.23 Öğrencilerimin İngilizce iletişim becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.24 Öğrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.25 Öğrencilerimin İngilizce okuma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.26 Öğrencilerimin İngilizce yazma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.27 Sınav sonrası öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm.					

## EK-2

## ÖĞRETMEN ANKETİ

## KİŞİSEL BİLGİLER

s.1) Cinsiyetiniz?	1 ( ) Kadın	2 ( ) Erkek					
s.2) Yaşınız?	1 ( ) 21-25	2 ( ) 26-30	3 ( ) 31-35	4 ( ) 36-40	5 ( ) 41-45	6 ( ) 46-50	7 ( ) 51+
s.3) Gelir durumunuz? (Haneye giren; ek iş, kira, eşinizin kazancı vb. tüm gelirlerin toplamı)							
1 ( ) 1000-1500 TL	2 ( ) 1501-2000 TL	3 ( ) 2001-2500 TL	4 ( ) 2501-3000 TL	5 ( ) 3001-3500 TL	6 ( ) 3501-4000 TL	7 ( ) 4001-4500 TL	8 ( ) 4501-5000 TL
9 ( ) 5001 TL üzeri							
s.4) Evinizde bilgisayar var mı?	1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır						
s.5) Evinizde internet bağlantısı var mı?	1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır						
s.6) Son 1 yılda, mesleki gerekler dışında hiç kitap okudunuz mu?							
1 ( ) Hiç okumadım 2 ( ) 1-4 arası 3 ( ) 5-10 arası 4 ( ) 10'dan fazla							
s.7) Eğitim durumunuz? (Durumunuza uyan birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)							
1 ( ) Eğitim Fakültesi 2 ( ) İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı-filoloji							
3 ( ) Lisans tamamlama 4 ( ) Yüksek lisans 5 ( ) Doktora							
s.8) Öğretmenlikte toplam hizmet süreniz? 1 ( ) 0-5 yıl 2 ( ) 6-10 yıl 3 ( ) 11-15 yıl 4 ( ) 16-20 yıl 5 ( ) 21-25 6 ( ) 26 +							
s.9) Halen görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz? 1 ( ) 0-5 yıl 2 ( ) 6-10 yıl 3 ( ) 11-15 yıl 4 ( ) 16-20 yıl 5 ( ) 21-25 6 ( ) 26 +							
s.10) Çalıştığınız okul türü nedir? 1 ( ) Genel Lise 2 ( ) Anadolu Lisesi 3 ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi 4 ( ) Fen Lisesi							
5 ( ) Meslek Lisesi 6 ( ) özel okul 7 ( ) ilköğretim 8 ( ) Diğer.....							
s.11) Şu anda hangi düzeyde derse giriyorsunuz? 1 ( ) 4-8. sınıflar(1. ve 2. kademe) 2 ( ) 9-12. sınıflar (3. kademe)							
s.12) Sosyal, kültürel, bilimsel veya mesleki niteliklerle herhangi bir kuruluşa üyeliğiniz var mı? 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır							
s.13) Sınıfınızdaki öğrenci sayısı? (Branş öğretmenleri için girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı)							
1 ( ) 20'den az 2 ( ) 20-30 3 ( ) 31-40 4 ( ) 41-50 5 ( ) 51-60 6 ( ) 61 +							
s.14) Haftalık ders yükünüz? (Fiili olarak girdiğiniz ders saati toplamı)							
1 ( ) 10 saatten az 2 ( ) 10-15 3 ( ) 16-20 4 ( ) 21-25 5 ( ) 26-30 6 ( ) 31-35 7 ( ) 36+							
s.15) Eğitim faaliyetlerinizin kalitesini artırmak için, kişisel gelirinizden harcama yaptığınız oluyor mu?							
1 ( ) Hayır 2 ( ) Ayda 50 TL'den az 3 ( ) Ayda 50-100 TL							
4 ( ) Ayda 101-200 TL 5 ( ) 201 TL'den fazla							
s.16) Öğretmenlik mesleğini niçin seçtiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)							
1 ( ) Ailem istediği için 2 ( ) İş garantisi yüksek bir meslek olduğu için							
3 ( ) Saygın bir meslek olduğu için 4 ( ) İdealimdeki meslek olduğu için							
5 ( ) Toplum ve çocuklara faydalı olmak için 6 ( ) Öğretmenlerime özendiğim için							
7 ( ) Başka bir iş bulamadığım için 8 ( ) Diğer .....							
s.17) Öğretmen olmaktan memnun musunuz? 1 ( ) Evet 2 ( ) Kısmen 3 ( ) Hayır							
s.18) Yeniden meslek seçme imkanınız olsa yine öğretmen olur musunuz? 1 ( ) Evet 2 ( ) Kararsızım 3 ( ) Hayır							
s.19) Okul dışındaki çevrenizde, size, öğretmen olduğunuz için özel bir değer verildiğine inanıyor musunuz?							
1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır							
s.20) Öğrencilerinizin sizi, kendi hayatları için model olarak aldığını düşünüyor musunuz? 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır							
s.21) Öğretmenlerin, toplumsal liderlik veya kanaat önderliği şeklinde ifade edilen konularının sürdürdüğüne inanıyor musunuz? 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır							
s.22) Kişisel sorunlarınız (evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı vb.), sizce öğrencilerinize verdiğiniz eğitimin kalitesini etkiliyor mu?							
1 ( ) Hiç etkilemiyor 2 ( ) Az etkiliyor 3 ( ) Çok etkiliyor 4 ( ) Fikrim yok							

EK-3

## MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

TOKAT

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Program Geliştirme bölümü Yüksek Lisans tez çalışmam doğrultusunda geliştirmeye çalıştığım “İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretimsel-Pedagojik Yeterlikleri Ölçeği” ni Tokat ilinde görev yapmakta olan İngilizce branş öğretmenlerine uygulamak istiyorum. Ölçek ekte verilmiştir.

Gerekli iznin verilmesini bilgilerinize arz ederim.

Adres:

Tokat Ticaret Meslek Lisesi  
Yeşilırmak mah. Çağgözü cad.  
7. sok. Tokat Merkez



20.06.2013

Özlem GÜNAL

İngilizce Öğrt.

Yüksek Lisans Öğrencisi

EK1: İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretimsel-Pedagojik Yeterlikleri Ölçeği

EK2: Öğretmen Kişisel Bilgiler Anket Formu





T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677/774.01/1508611  
Konu:Araştırma İzni Verilmesi

25/06/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 20/06/2013 tarihli dilekçe.

GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Program Geliştirme bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Özlem GÜNAL ilimiz il/ilçe merkezindeki Ortaokul ve Liselerde görevli İngilizce öğretmenlerine “İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretimsel-Pedagojik Yeterlikleri Ölçeği”ni uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın ilimiz merkezindeki il/ilçe Ortaokul ve Liselerdeki öğretmenlere yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur’unuza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
25/06/2013

Sedat OKTAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Dilekçe
- 2- Değerlendirme Tutanağı
- 3- Anket (3 sayfa)



**T.C.**  
**TOKAT VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 27001677/774.01/1545246

27/06/2013

**Konu:** Araştırma İzni

.....KAYMAKAMLIĞINA  
( İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü )  
.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 20/06/2013 tarihli dilekçe.

b) 25/06/2013 tarih ve 1508611 Sayılı Valilik Onayı.

GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Program Geliştirme bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Özlem GÜNAL'ın ilimiz il/ilçe merkezindeki Ortaokul ve Liselerde görevli İngilizce öğretmenlerine yönelik "İngilizce Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretimsel-Pedagojik Yeterlikleri Ölçeği" çalışma yapması ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilginizi ve gereğini rica ederim.

Sedat OKTAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EKLER :**

- 1- Valilik Onayı ( 1 Sayfa)
- 2- Anket ( 3 Sayfa)

**DAĞITIM :**

Tüm İlçe Kaymakamlıkları  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri)  
Merkez tüm ortaokul ve lise müdürlükleri

---

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez

Ayrıntılı bilgi için: Adnan YÜCE

## İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

MESLEKİ YETERLİK	++	+	0	-	--
<b>Alan bilgisi yeterliği</b>					
1. İleri düzeyde İngilizce bilirim.					
2. Alanımda yeterli dilbilgisine sahibim.					
3. İngilizce konuşmada ileri düzeydeyim.					
4. İngilizce dinlemede ve dinlediğini anlamada ileri düzeydeyim.					
5. İngilizce okuduğunu anlamada ileri düzeydeyim.					
6 İngilizce yazmada ileri düzeydeyim.					
7. Alanıma yönelik öğretmen yeterliklerini bilirim.					
<b>Pedagojik Alan Yeterliği</b>					
8. İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi derslerimde etkin kullanırım.					
9. Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum.					
10. İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.					
11. Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmek için ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım.					
12. Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, şarkı ve hikayelerden faydalanırım.					
<b>Değerlendirme Yeterliği:</b>					
<b>Genel Değerlendirme Yeterliği</b>					
13. Engelli öğrencilerim için de uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
14. Öğrenci başarısını değerlendirmek için tanısal değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.					

15. Öğrenci başarısını değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.					
16. Öğrenci başarısını değerlendirmek için düzey belirleyici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.					
17. Öğrenci başarı durumlarını gelişim raporu olarak sistematik olarak kaydedirim.					
<b>Özel Değerlendirme Yeterliği</b>					
18. Değerlendirme sonuçlarından faydalanarak öğrenci başarısı hakkında öğrencileri, velileri ve ilgilileri açık, doğru bir şekilde bilgilendiririm.					
19. Öğrenci akademik seviyesini tespit ederim.					
20. Değerlendirme ölçütlerimi velilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.					
21. Öğrenci gelişimi ve başarısı konusunda velilerle sözlü veya yazılı iletişim kurarım.					
22. Ders etkinliklerine ve konulara uygun çeşitli formlarda ödevler veririm.					
23. Verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim.					
24. Sınav sonrası öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm.					
<b>İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği</b>					
25. Öğrencilerimin İngilizce iletişim becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
26. Öğrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
27. Öğrencilerimin İngilizce okuma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
28. Öğrencilerimin İngilizce yazma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					

Ek 6.

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Özlem GÜNAL
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 10.04.1981 / Turhal
İletişim Bilgileri	Tel: 0 505 254 31 68 E-posta: ozlemgunal2383@hotmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2004–2008 Turhal Süper Lise Lisans: 2008–2013 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2003–2004: Milli Eğitim Bakanlığı Osmaniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Atatürk İlköğretim Okulu 2004–2006: Milli Eğitim Bakanlığı Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Sabiha Şaşmaz İlköğretim Okulu 2006–2007: Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şehit Albay İbrahim Karaosmanoğlu İlköğretim Okulu 2007-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ticaret Meslek Lisesi İngilizce Öğretmeni