

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GENEL LİSELERDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ VE İLETİŞİMSEL YETERLİKLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ömer Faruk CANTEKİN

Ankara
Aralık, 2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GENEL LİSELERDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ VE İLETİŞİMSEL YETERLİKLERİ

DOKTORA TEZİ

Ömer Faruk CANTEKİN

Danışman: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Ankara
Aralık, 2009

Ömer Faruk CANTEKİN'in Genel Liselerde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki ve İletişimsel Yeterlikleri başlıklı tezi 15/12/2009 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	
Üye : Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN	
Üye : Prof. Dr. Temel ÇALIK	
Üye : Prof. Dr. Zuhale CAFOĞLU	
Üye : Doç.Dr. Necati CEMALOĞLU	

ÖN SÖZ

Bu çalışmayı, en büyük öğretmenim ve varlığımın en büyük destekçisi, 2 Ekim 2007 tarihinde kaybettiğim babam Mustafa CANTEKİN'e adıyorum.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden ve yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Sayın Nezahat GÜÇLÜ'ye, çalışmalarım süresince yardımlarını esirgemeyen hocam Prof. Dr. Sayın Ş. Şule ERÇETİN'e, Eğitim Yönetimi alanına yönelmemde bana rehberlik eden hocam Prof. Dr. Sayın Zuhale CAFOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora öğrenimim boyunca ders aldığım ve tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan değerli hocalarım Prof. Dr. Sayın Temel ÇALIK, Prof. Dr. Sayın Servet ÖZDEMİR, Prof. Dr. Sayın Emin KARİP, Doç. Dr. Sayın Mehmet KORKMAZ, Yrd. Doç. Dr. Sayın Ayşe KORKMAZ ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Leyla ERCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, görüş ve yorumlarıyla çalışmaya katkıda bulunan ve istatistiksel çalışmaların yapılmasında yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Sayın Bülent ALTUNKAYNAK'a ve meslektaşım Sayın Yunus İNAN'a, araştırma ölçeğinin geliştirilmesinde değerleri görüşlerini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Sayın Nurettin GÜZ, Doç. Dr. Sayın İsmail Hakkı MİRİCİ, Yrd. Doç. Dr. Sayın Fatma Özlem SAKA, Yrd. Doç. Dr. Sayın Binnur GENÇ İLTER, Yrd. Doç. Dr. Sayın Hüseyin ÖZ, Yrd. Doç. Dr. Sayın Abdullah ERTAŞ ve Dr. Sayın İhsan KALENDEROĞLU'na teşekkür ederim.

Ömer Faruk CANTEKİN

ÖZET

GENEL LİSELERDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ VE İLETİŞİMSEL YETERLİKLERİ

CANTEKİN, Ömer Faruk

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Nezahat GÜÇLÜ

Aralık-2009, 123 sayfa

Bu çalışmanın amacı, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlik algı düzeyi ve bu yeterlikleri kullanma düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Tarama modeline göre yürütülen bu çalışmada, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri ile iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılama düzeylerine demografik değişkenlerinin etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki genel liselerde 2007-2008 öğretim yılında görev yapan 404 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme aşamasında her bir ilçe bir tabaka olarak kabul edilmiş ve 163 öğretmen tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri; ikinci bölümde, öğretmenlerin İngilizce Alan Yeterlikleri ve İngilizce Öğretimi Yeterliklerine ve bu yeterlikleri Kullanabilme Düzeylerine ilişkin ifadelerin yanı sıra, öğretmenlerin İngilizce alan ve öğretim yeterliklerini performansla dönüştürememelerinde bireysel ve okulla ilgili engellerin neler olabileceğine ilişkin olarak öğretmenlerin kişisel görüşlerine yer verilen açık uçlu bir soru ve üçüncü bölümde öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almıştır.

Araştırma sonucunda, genel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki yeterliklerinin kazanımına ve kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeylerinin “üst”

düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmeleri önündeki bireysel engellerden en önemli üç engelin sırasıyla “Zamanımın yetmemesi; haftalık ders saatlerinin fazla olması”, “Alan bilgisi konusunda yetersiz olmam” ve “Pratik yapacak yeterli imkânı bulamamam” olduğu bulunmuştur. Diğer yandan, araştırmada, öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algılama düzeylerinin “üst” düzeyine yakın olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeylerinden düşüktür. Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılama düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre farklılık göstermediği ancak eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlerin değerlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri, mesleki yeterlik, iletişimsel yeterlik, İngilizce öğretimi

ABSTRACT

PROFESSIONAL AND COMMUNICATION COMPETENCIES OF THE ENGLISH TEACHERS WORKING IN PUBLIC HIGH SCHOOLS

CANTEKİN, Ömer Faruk

PhD., Division of Educational Administration and Supervision

Supervised by Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

December-2009, 123 pages

This study aims to identify the level of perception of the English teachers working in general high schools concerning their professional and communication competencies and the level of using them and investigate their perceptions by certain variables. Being a survey, this study also seeks to find out the effect of demographic variables on the teachers' perception of their level of professional and communication competencies.

The population of the study consisted of the 404 English teachers working in general high schools within provincial Ankara in the educational term 2007-2008. 163 English teachers was chosen for the sample from each district (stratum), using stratified sampling.

The data were collected through an instrument developed by the present researcher. The instrument was of three parts. Part one included items about demographic information about the participants; part two had items about professional competencies concerning English language proficiency and instruction in the levels of acquisition and practice, as well as an open-ended item about the individual and organizational factor(s) hampering the actualization of the competencies; part three had items about the communication competencies.

As a result of the study, it was found that the teachers had a “high” level of perception as to their professional competencies in the levels of acquisition and practice. Further, the participants stated that the most important three drawbacks preventing them from using their competencies properly were “lack of time / having too many classes a week,” “insufficient knowledge of their subject matter,” and “not having enough time for practice” respectively. On the other hand, it was found that the teachers had a level of

perception very close to “high” as to their communication competencies. However, it was discovered that the participants had a lower level of perception regarding their communication competencies than they had for their professional competencies. It was also ascertained that the level of perception concerning professional competencies did not vary according to gender, department of graduation, length of service, and participation in in-service training activities, while it varied according to education level.

Keywords: Teacher appraisal, Teacher competencies, Professional competency, Communication competency, the Teaching of English

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1 Ankara’da Genel Liselerde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Seçilen İlçelere Göre Dağılımı	37
Tablo 3.2 Araştırma Örneklemi	38
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	39
Tablo 3.4 İngilizce Dil Yeterlik Sınavına Giren Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı.....	40
Tablo 3.5 “İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği”nin Güvenirlilik Katsayıları	43
Tablo 3.6 İletişimsel Yeterlik Algı Ölçeği”nin Güvenirlilik Katsayısı.....	44
Tablo 4.1 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeyleri.....	46
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeyleri.....	49
Tablo 4.3 Öğretmenlerin İngilizce Alan Yeterliklerinin Kazanım ve Kullanabilme Bakımından Frekansları ve Yüzdeleri.....	50
Tablo 4.4 Öğretmenlerin İngilizce Öğretimi Yeterliklerinin Kazanım ve Kullanabilme Bakımından Frekansları ve Yüzdeleri.....	51
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmeleri Önündeki Bireysel Engeller.....	53
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmeleri Önündeki Okulla İlgili Engeller	54
Tablo 4.7 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeyleri	57
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algılama Düzeyleri ile İletişimsel Yeterlikleriyle İlgili Algılama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına ait t-Testi Sonuçları	57
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	59
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	59

Tablo 4.11 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi.....	61
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testinin Sonuçları	62
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi.....	63
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testinin Sonuçları	63
Tablo 4.15 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi.....	66
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi.....	66
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet Yılı Açısından İncelenmesi	68
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet Yılı Açısından İncelenmesi	69
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Açısından İncelenmesi.....	70
Tablo 4.20 Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Açısından İncelenmesi.....	71
Tablo 4.21 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	73
Tablo 4.22 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi	73
Tablo 4.23 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi	74

Tablo 4.24 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 4.25 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Hizmet Yılı Açısından İncelenmesi	75
Tablo 4.26 Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Açısından İncelenmesi	76
Tablo 4.27 İlişki Katsayıları	77
Tablo 4.28 Mesleki Yeterliklerin Kazanım ve Kullanabilme Boyutları Arasındaki İlişki Katsayıları	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri	29
Şekil 2. Genel Yaşam Becerilerinin Uygulanması ve Gelişimi Modeli	30
Şekil 3. Öğretme Becerileri, Kişiler arası İletişim Becerileri ve Öğrenme Süreci İlişkisi	33

KISALTMALARIN LİSTESİ

ÜDS: Üniversiteler Arası Kurul Dil Sınavı

KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

TEKS for LOTE: Texas Essential Knowledge and Skills for Languages other than English

ABLE: Adult Basic and Literacy Education

NBPTS: The National Board of Professional Teaching Standards

ÖMGY: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim

ERO: Education Review Office

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

CATE: Council for the Accreditation of Teacher Education

TEDP: Temel Eğitime Destek Programı

CFT: Competency Framework for Teachers

ANOVA: Analysis of Variance

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALARIN LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç	4
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Yeterlik Kavramı ve Öğretmen Yeterlikleri	8
2.2 Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar.....	11
2.3 İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri.....	16
2.4 İngilizce Öğretmenlerinin İletişimsel Yeterlikleri	29
BÖLÜM III YÖNTEM	36
3.1 Araştırma Modeli	36
3.2 Evren ve Örneklem	36

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	40
3.4 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	41
3.5 Verilerin Analizi	44
BÖLÜM IV BULGULAR ve YORUM	46
4.1 Mesleki Yeterliklerin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeyleri	46
4.2 Mesleki Yeterlikleri Kullanabilmeye İlişkin Algılama Düzeyleri.....	49
4.3 Mesleki Yeterlikleri Kullanabilmeyi Etkileyen Faktörler	52
4.4 İletişimsel Yeterlikleri Algılama Düzeyleri.....	56
4.5 Mesleki Yeterliklere İlişkin Algılama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi	58
4.6 İletişimsel Yeterlikleri Algılama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi.....	72
4.7 Mesleki Yeterlik ve İletişimsel Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması	77
BÖLÜM V SONUÇ ve ÖNERİLER	80
5.1 Sonuç	80
5.2 Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER	99

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem

Eğitim etkinliğinin en önemli ögesinin öğretmen olduğu birçok çalışmayla ortaya konmuştur (Bell ve Gilbert, 1996; Dunkin, 1997; James, 2001; Klaassen, 2002). Sönmez (2003:2) okul sisteminin en önemli ve temel öğelerini öğrenci, öğretim programı ve öğretmen olarak ele almakta ve bunlardan birinin olmaması durumunda eğitim ve okulun olmayacağını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış olanaklar, ders araçları ve donanım, öğretim programlarının temel gereklerini oluşturur. Ancak etkin öğretmen, dinamik, başarılı öğretim programları için hayati önem taşımaktadır. Her düzeyde ve her ortamda, etkin eğitim programının en önemli değişkeni öğretmendir (Miller ve Miller, 2002).

Öğretimin temel hedefi olan öğrenci başarısı üzerinde etkili değişkenler söz konusu olduğunda, öncelikle öğretmen değişkenine vurgu yapılmakta ve öğretmenin önemi ifade edilmektedir. Öğretmenin genel anlamda eğitim ve özel anlamda öğretim bağlamında önemli bir değişken olması, gerek kurumsal düzeyde gerekse öğrenci-öğretmen ilişkisi düzeyinde, öğretmenden pekçok sorumluluğu yerine getirmesi beklentisini beraberinde getirmektedir. Bu beklentilerin kaynaklarını okul yönetimi, meslektaşlar, veliler, öğrenciler ve okul çevresindeki aktörlerin tamamı oluşturmaktadır. Öğretmenin bu kaynaklardan gelen beklentilere cevap verebilmesi için bazı temel yeterliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Richards, 2002; Acar, 2005; Altan, 2006).

Öğretimin en önemli değişkeni olarak değerlendirilen öğretmenden genel olarak beklenenler ise,

“öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinimlerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alması, öğretim sürecinde öğrencileri ve

sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katması, grup çalışmalarını özendirme, öğrenciyi merkeze alması, öğretimi planlaması, öğretimin sırasında uygun ve farklı yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarını uygun yöntem ve araçlarla değerlendirme, öğretim materyallerini hazırlama, öğretim teknolojilerini kullanması, öğrencileri doğru davranışlara yönlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve öğretme, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğrenciye kazandırma” (Çeliköz, 2000: 378)

biçiminde ifade edilmektedir. Açıkça görülüyor ki bu beklentileri karşılayabilmesi için öğretmenin son derece iyi yetişmiş olmasının yanı sıra mesleğini gereklerine uygun bir biçimde yapabilmesi için bazı temel yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

“Kendi alanlarında ve öğretim sürecinde tam anlamıyla yeterli öğretmenler olmaksızın hiçbir eğitimsel ve endüstriyel öğretim programı tam olarak başarılı olamaz” (Miller ve Miller, 2002:1). Buradan hareketle, öğretmenden genel olarak tam anlamıyla yeterli olmasının beklendiği ifade edilebilir. Diğer yandan, Rait (1995) öğretmenlerin toplam olarak ders başına 200 pedagojik karar vermekte olduğunu (Aktaran: Töremen, 2001: 98) belirtmektedir. Bu nokta da dikkate alındığında, ilgili temel yeterliklere sahip olmanın bir öğretmen açısından anlamı ve önemi daha net ortaya konmuş olur.

Öğretmen, sınıf içi etkinliklerin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin temel aktörüdür. Geçmişte yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin zekâ düzeyleri, akademik yetenekleri gibi bazı özellikleri ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişkiler bulmuş ve yakın zamanda yapılan araştırmalar da öğretmenlerin sözel ifade becerileri, deneyim, bilgi birikimi gibi çeşitli özellikleri ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişkilerin bulunduğunu ifade eden bulguları ortaya koymuştur (Şişman, 2002).

Temel yeterlik alanlarında öğretmenin etkin olması, öğrenci başarısını, okulun etkililiğini ve kültürünü, okul-çevre ilişkilerini ve genel anlamda öğretimin kalitesini artırabilir. Öğretmenlerin, mesleklerini gereklerine uygun bir biçimde yerine getirebilmek için bazı temel yeterliklere sahip olmaları gerektiği pek çok ülkenin öğretmen yetiştirme, seçme ve değerlendirme uygulamalarında esas teşkil eden ve vurgulanan bir boyuttur (the Texas Essential Knowledge and Skills for Languages other than English [TEKS for LOTE], 1997; Adult Basic and Literacy Education [ABLE], 2001; Peacock ve Rowson 2001;

Scottish Executive, 2002; the National Board of Professional Teaching Standards [NBPTS], 2003; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007a).

Genel olarak dil öğretimi ve özel olarak İngilizce öğretmenliği açısından değerlendirildiğinde İngilizce öğretmenlerinin kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmeleri için belirli mesleki yeterliklere sahip olmaları gerekir (Brown, 2001; Kalebic, 2005). Nitekim bu gereklilik İngilizce öğretmenliği meslek standartlarının geliştirilmesi ve İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesi çalışmalarını ortaya çıkarmıştır (MEB, 2008).

Küreselleşmenin hızındaki artış, kültürler arası iletişimin yoğunluğu ve bölgesel yakınlaşmalar politika, ekonomi, turizm, eğitim gibi alanlarda ortak bir dile ihtiyaç doğurmuştur. Tarihsel ve kültürel nedenlere bağlı olarak bu ortak dil İngilizce olarak ortaya çıkmıştır (Kaplan, 1993; Crystal, 1997; Benesch, 2001). İngilizce, bilimin ve tıbbın ortak dilidir ve küresel iletişim çoğunlukla İngilizce ile gerçekleştirilmektedir (Brambrink, Ehrler ve Dick, 2000; Glaze, 2000; Alptekin, 2005). Buna bağlı olarak, küresel iletişimin yayılması, pek çok ülkede İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak kullananların sayısını arttırmıştır (Bonnet, 1997).

İngilizcenin küresel iletişimde ortak bir dil haline gelmiş olması İngilizce öğretimi daha da önemli hale getirmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretimi, özellikle AB sürecinde daha fazla önem kazanmıştır. Bunun nedenlerinin başında, kültürler arası iletişimde dilin önemli bir araç olması gelmektedir. Ülkemizin uluslar arası düzeyde kültür ve değerlerinin doğru anlatılabilmesinin İngilizcenin doğru bir biçimde öğretilmesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi, Avrupa Dil Pasaportu, Avrupa Dil Portfolyosu gibi belgelerde öğrencilerin geliştirmesi gereken dil becerilerinin (Demirel, 2004:198) tek bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede ifade edilen dil yeterliklerinin öğrencilere kazandırılabilmesi ve İngilizce öğretiminin kalitesinin artırılmasının, İngilizce öğrenmedeki önemli değişkenlerden biri olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlik alanlarında geliştirilmesi ile yakından ilgili olduğu düşünülebilir.

Mesleki açıdan İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin farkındalık, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, dil bilgisi ve sözcük bilgisinden oluşan alan yeterliklerine ve İngilizce dersini öğretim programına göre planlayabilme, İngilizce öğretim yöntemlerini bilme ve uygulayabilme, etkin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirebilme, öğrencilere dil gelişimleri konusunda geribildirim verebilme, öğrencileri dil öğrenmeye güdüleme, dil becerilerini geliştirme ve uygun ders araç, gereç ve materyallerini kullanabilmeden oluşan öğretim yeterliklerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin genel eğitim alanlarında, kişisel iletişim becerileri alanında ve mesleki eğitim alanındaki temel yeterliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Met, 1989). Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerin yanı sıra genel iletişim yeterliğine de sahip olmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak, ülkemizde İngilizce öğretmenliği mesleki yeterliklerine İngilizce öğretmenlerinin ne düzeyde sahip olduğu ve ne düzeyde bu yeterlikleri kullanabildiklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bireylerin olumlu yönde değişebilmeleri için mevcut durumlarını ve ulaşmaları gerek durumu doğru algılamaları gerekir. Bu nedenle, belirli ölçütler ışığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlik algılamalarının belirlenmesi hem İngilizce öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleri açısından hem de İngilizce öğretiminin kalitesinin artırılması açısından gerekli görülmektedir.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın amacı, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlik algı düzeyi ve bu yeterlikleri kullanma düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu araştırmanın alt amaçları aşağıdaki sorulara cevap aramaktır.

Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin,

1. mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri nedir?
2. mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri nedir?
3. mesleki yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen faktörler nelerdir?

4. iletişimsel yeterliklerini algılama düzeyleri nedir?
5. mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) eğitim düzeyi,
 - c) mezun oldukları bölüm,
 - d) hizmet yılı,
 - e) hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. iletişimsel yeterliklerini algılama düzeyleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) eğitim düzeyi,
 - c) mezun oldukları bölüm,
 - d) hizmet yılı,
 - e) hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. mesleki yeterlik ve iletişimsel yeterlik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Önem

Bazı batı ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında ciddi gelişmeler olmaktadır ve bu çalışmaların önemli bir kısmı öğretmenlerde bulunması gereken asgari yeterliklerle ilgilidir (TEKS for LOTE, 1997; ABLE, 2001; Scottish Executive, 2002; MEB, 2008).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri [ÖMGY] (ÖMGY, 2006), TEKS for LOTE ve ABLE gibi çalışmalarda, öğretmen yeterlikleri genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleri başlıklarında incelenmiş ve varılan sonuçlara dayalı olarak performans göstergeleri belirlenmiştir. Açıktır ki, öğretmenlerin mesleki gelişimi, performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, atama yükseltme çalışmalarının yapılması belirli nesnelleştirilmiş ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Hancock ve Settle, 1990). Bu açıdan,

öğretmenlerin her bir yeterlik alanına ilişkin olarak hangi boyutta yeterlik sahibi olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır (MEB, 2008).

Nesnel ölçütler olarak tespit edilen öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin kendisi tarafından nasıl algılandığı da önemlidir. Öğretmenlerin mesleki açıdan bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını bilmeleri onların mesleki gelişimlerine yardımcı olacak ve eksiklerin giderilmesini kolaylaştıracaktır. Nitekim, MEB tarafından 2007 yılı sonunda yayınlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim [OTMG] kılavuzunun, öğretmenin mesleki yeterlikleri kapsamında “Şu an neredeyim?”, “Neleri bilmem gerekiyor?” ve “Gelişimim için neler yapabilirim?” sorularına cevap bulmasında kaynak niteliği taşıdığı ve OTMG’nin öğrenen öğretmen modeline göre tasarlandığı ifade edilmektedir (Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu [OTMGK], 2007).

İngilizce öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde, alan yeterlikleri, öğretim yeterlikleri ve iletişimsel yeterlikler olarak kavramsallaştırılan yeterlik alanında öğretmenlerin ne düzeyde yeterli olduklarına ilişkin kişisel algılarının belirlenmesi, diğer değerlendirme biçimlerine de destek olacak ve daha açıklayıcı verilere ulaşma imkânı sunacaktır. Bu çalışma belirtilen amaca hizmet etmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırma, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel boyutlarda belirlenen temel yeterliklere belirli bir düzeyde sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır. Araştırmanın bir başka varsayımı da öğretmenlerin kendi görüşlerine başvurularak söz konusu alanlardaki algılama düzeylerinin belirlenebileceği yönündedir. Ancak, bu algılama düzeyi ile mesleki ve iletişimsel yeterliklere sahip olma düzeyi arasındaki ilişkinin betimlenmesi için farklı kaynaklar ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasıyla elde edilecek bulguların irdelenmesi ve öğretmenlerin mesleki ve iletişimsel yeterlik alanlarında hangi düzeyde olduklarının belirlenmesi de gerekmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamını, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan genel liselerde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada yer verilen öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki ve iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılamalarını temsil etmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin mesleki ve iletişimsel yeterliklerine ilişkin tek yönlü bir bakış açısı mevcuttur. Özetle, bu araştırma öğretmenlerin kendi mesleki ve iletişimsel yeterlik düzeylerine ilişkin olarak yaptıkları özdeğerlendirme ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Yeterlik: Bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlar (Gündüz, 2003)

Mesleki Yeterlik: Öğretmenlerin mesleki görevlerini etkin olarak yapabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar (Miller ve Miller, 2002)

İletişimsel Yeterlik: Belirli bir iletişim durumunda hem uygun hem de etkili olan iletişimsel davranışı seçebilme yeteneği (Spitzberg ve Cupach, 1984)

Hedef Dil: (Dil öğretiminde) kişinin ana dili haricinde öğrenmekte olduğu yabancı dil (Richards ve Schmidt, 2002:539)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, ilgili çalışmalara, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına yer verilmiştir.

2.1 Yeterlik Kavramı ve Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik kavramı “bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2003:43). Benzer şekilde, Şahin (2004) yeterlik kavramını, “bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler” olarak ele almaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, bir meslekte başarılı olmak mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara bağlanmaktadır. Diğer bir deyişle yeterlik, mesleğin gerektiği gibi yerine getirilebilmesinin önkoşulu olarak anlaşılabilir.

Yeterlikler, mesleki performans göstergeleri olarak kullanılabilir (ABLE, 2001; Scottish Executive, 2002; MEB, 2007). Belirli bir mesleğe özgü yeterlik ifadelerine bağlı olarak, meslek üyelerinin etkililiği incelenip değerlendirilebilir. Yeterlik temelli pek çok yönetsel eylem, işgörenlerin performansını artırmayı amaçlar. Yeterlikler iş görenlerin işe ilişkin özellikleri hakkında daha doğru bilgiler elde etmenin, daha doğru değerlendirmeler yapmanın, geri bildirimde bulunmanın, geliştirmenin ve ödüllendirmenin etkili bir aracı olarak düşünülmelidir (Şahin, 2004).

Öğretmen niteliğine ilişkin yapılan çalışmalar (Medley, 1982; Medley ve Shannon, 1994) temelde üç boyutu ele almaktadır: öğretmen etkililiği, öğretmen yeterliği ve öğretmenin mesleki performansı. Bu çalışmalarda, öğretmen yeterliği, öğretmenin öğretim etkinliğini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma düzeyi olarak ele alınmıştır (Aktaran: Dunkin, 1997: 39).

Korthagen (2004:80) öğretmen yeterliklerini “bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan tutarlı bir bütün” olarak ele almaktadır ve bu nedenle öğretmenlerin davranışlarının

temelini öğretmen yeterliğinin oluşturduğunu ifade etmektedir. Öğretmen yeterliği, bir öğretmenin kendi performansı üzerindeki düşüncelerinde ve performansında kendini belli eden bilgi, beceri ve tutumlarından oluşan bütünü kullanarak öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop, ve Wubbels, 2005). Özetle, yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, “öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları” ifade etmektedir (Şahin, 2004).

Morais ve diğerlerinin (2005) yaptıkları çalışmaya göre, öğretmen yeterliklerinin araştırılması sadece öğretmenlerin öğretime ilişkin uygulamaları ile sınırlandırılmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin “kişisel, sosyal ve mesleki” nitelikteki özelliklerinin de incelenmesi gerekir.

Öğretmen yeterlikleri konusunda Türkmen (2003), öğretmenin alanı ile ilgili öğretim programları hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini ve özellikle alanını iyi bilmek zorunda olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmen, alanındaki bilgi birikimini, sınıf içindeki uygulamalarında gösterebilmelidir. Diğer yandan, öğretmen zümre toplantılarında iyi bir performans sağlamalı, bu toplantılarda doğru ve yerinde kararlar alınmasında etkili olmalı ve bu toplantılara katkıda bulunmalıdır görüşündedir.

Geleneksel olarak alanla ilgili kaynaklarda öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri; *öğretmenlik meslek bilgisi*, *alan bilgisi* ve *genel kültür* olarak ifade edilmektedir. Bu sınıflama yanlış olmamakla birlikte öğretmenlik mesleği ile ilgili belirlenen roller ve bu rolleri oynayabilmek için gereken yeterlikleri açıklamada yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Gündüz, 2003).

Yeni Zelanda Eğitim Değerlendirme Ofisi’nin 1998 yılında yayınladığı *Yeterli Öğretmen (The Capable Teacher)* adlı raporda, öğretmen yeterlikleri “bir öğretmenin çalıştığı kurumda görevlerini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken asgari teknik beceri ve mesleki yeterlikler” olarak tanımlanmaktadır. Aynı raporda, öğretmen yeterliklerinin a) planlama ve hazırlık, b) konu alanı yeterliği, c) öğretim teknikleri ve sınıf

yönetimi, d) öğrencilerle ilişki ve e) okulla olan ilişki boyutlarında ele alındığı görülmektedir (Education Review Office [ERO], 2007:2-5).

Son yıllarda öğretmen adaylarında bulunması gereken roller konusunda üç alanın belirlendiği görülmektedir. Bu alanlar: 1. Organizasyon-planlama ve öğretim yaklaşımları, 2. Mesleki profesyonellik ve 3. Sosyal beceriler. Capel, Leask ve Turner (1996) tarafından yeni göreve başlayan öğretmenlerden beklenen üç grup davranış aşağıda sıralanmıştır (Aktaran: Yüksel, 2001:1-2):

1. Organizasyon-planlama ve öğretim yaklaşımı

- Ders için gerekli olan kitapları, diğer materyalleri hazırlamak ve öğrencilerin gelişim süreçleri ve kendi çalışmaları hakkında yöneticilerle konuşmak, temizlik ve güvenlik önlemlerini kontrol etmek için okula zamanından önce gelmek.
- Sınıfın özelliklerine göre hangi konuları öğreteceğini planlama ve hazırlamak.
- Kendi dosyasında kayıtları düzenli tutabilmek ve bu kayıtları güncelleştirmek.
- Kendi özel alan bilgisine sahip olmak.
- Değişik öğretim teknikleri denemek.

2. Meslekî Profesyonellik

- Yeni öğrenmelere açık olmak.
- Esnek olmak.
- Uygun kıyafet giymek.
- Okul işleyişi ve politikası hakkında bilgili olmak.
- Liderlik rolü almak.
- Kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak.
- Özel alan bilgisini güncelleştirmek.
- Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak.

- Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışmak.

3. Sosyal Beceriler

- Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim geliştirmek.
- Espri anlayışına sahip olmak.
- Takımla iyi ilişkiler kurarak çalışmak.
- Çocukların yanı sıra yetişkinlerle de iyi iletişim kurmak.
- Güç durumları zararsız hâle getirmeyi öğrenmek.

2.2 Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Council for the Accreditation of Teacher Education [CATE]) standartlarında öğretmen yeterliği, 1) program alan bilgisi 2) öğrenme içeriği 3) öğrenci öğrenmesini planlama 4) öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirme 5) kendi öğretimini değerlendirme ve 6) meslekî ilişkiler olmak üzere altı ana başlıkta açıklanmıştır (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004:1).

Peacock ve Rowson (2001) Güney Afrika ve Sri Lanka’da yürütülen güçlendirme ve işbirliğine dayalı çalışma ve katılımcı değerlendirme ilkelerinin geliştirilmesiyle ilgili üç farklı projeyi incelemiştir. Gözlemlerine göre, yakın bir tarihe kadar gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlerin program geliştirme, değerlendirme ve mesleki gelişim alanlarına ilişkin alınan kararlara dahil edilmediklerini belirtmekte ve yeniliklerin öğretmenlerce kabul görebilmesi için öğretmenlerin değişimin uygulanmasına ve yönünün tayin edilmesine etkin olarak katılmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Projelere rehberlik eden öğretmenin öğretime ilişkin yeterlikleri, 1997 yılında İngiltere Exeter Üniversitesi uzmanları tarafından aşağıdaki dört boyutta belirlenmiştir:

1. Planlama
2. İletişim
 - a. Sunum ve Öğretim
 - b. Etkileşim

- c. Kolaylaştırma
- 3. Yönetim
 - a. Sınıf Yönetimi
 - b. Kaynak Yönetimi
- 4. Değerlendirme

Bu ifadeler, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri tarafından stajyer öğretmenlerin denetim ve değerlendirmelerinin yapılması amacıyla ve stajyer öğretmenlerce özdeğerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Diğer yandan, bu dört boyutta yer alan ifadeler hükümetin ortaya koyduğu öğretmenlik mesleği standartlarına uyumlu hale getirilmiş ve Exeter Üniversitesi ile işbirliği yapan yüzlerce okulda görev yapan öğretmenin katılımıyla, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayacak yeterlik ifadelerine dönüştürülmüştür (Peacock ve Rowson 2001: 80).

Güney Afrika ve Sri Lanka'da yürütülen üç projede yeterlik ölçütlerinin geliştirilmesinde 4 adım izlenmiştir:

1. **Tespit:** Katılımcılar (öğretmenler, denetçiler, başöğretmenler) kendi rollerine ilişkin algıladıkları ve gerekli gördükleri yeterlikleri tespit etmişlerdir.
2. **Sınıflandırma:** Belirlenen yeterliklere uygun olarak sınıflandırma yapılmış ve katılımcılar tarafından değerlendirmeye yönelik ölçütler gruplandırılmıştır.
3. **Gözden geçirme:** Ölçütler, bir değerlendirme aracı oluşturmak için ayrıntılı olarak yeniden incelenmiştir.
4. **Kullanım:** Geliştirilen değerlendirme araçları, projeye katılan öğretmen ve denetçiler tarafından kullanılmıştır.

Bu süreçte, Exeter Üniversitesi uzmanlarının görüş ve yönlendirmeleri hem etkili olmuş hem de öğretmenlerin yeterlik ölçütlerini kısa zamanda belirlemelerine yardımcı olmuştur (Peacock ve Rowson 2001: 84).

Araştırmanın önemli bulgularından biri, daha çok yargılayıcı ve sonuçta cezalandırıcı olarak algılanan değerlendirme ve denetim uygulamalarıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlere kendi yeterlik ölçütlerini geliştirme sorumluluğunun verilmesinin güven ortamı yaratabileceğidir.

İskoç Eğitim Kurumunun da aralarında bulunduğu çeşitli eğitim örgütlerinden oluşan bir kurul tarafından sözleşmeli öğretmenler için geliştirilen standartların ele alındığı raporda, öğretmenin mesleki performansı, mesleki değerler ve bağlılık, mesleki ve kişisel nitelikler ve mesleki bilgi ve anlayış çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu raporda öğretmenin mesleki gelişimi açısından özdeğerlendirmenin önemine vurgu yapılmakta ve öğretmenin kendi öğretimsel uygulamalarını değerlendirme ve performansını buna bağlı olarak iyileştirme kapasitesine sahip olması gerektiği standart bir performans göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Scottish Executive, 2002: 10).

Yetişkin Temel Eğitimi ve Okur-yazarlık Eğitimi Bürosu tarafından hazırlanan Pensilvanya Yetişkin Öğretmen Yeterlik Standartları (ABLE, 2001: 4) öğretmenlik yapacak bireylerde bulunması gereken asgari yeterlikleri içermektedir. Aynı zamanda standartların yeterliklere dayalı olarak öğretmen performansının değerlendirilmesinde, performans göstergeleri olarak kullanıldığı ifade edilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde gerek ulusal gerekse eyalet düzeyinde öğretmen yeterliklerine dayalı standartlar ve performans ölçütleri geliştirilmiştir. Bu standartlar, günümüzde öğretmen istihdam etme ve değerlendirme ölçütleri olarak kullanılmaktadır. Örneğin, Pennsylvania Eyaleti Yetişkin Temel Eğitim Bürosu, Yetişkin Öğretmen Yeterlikleri'ni (Pennsylvania Adult Teacher Competencies) belirlemiştir. Belirlenen yeterlikler incelendiğinde, temelde öğretmenlerin mesleki, iletişimsel ve örgütsel yeterliklerine ilişkin maddelerin bu listede yer aldığı görülmektedir (ABLE, 2001). Benzer şekilde, Teksas Eyaleti Eğitim Kurulu (Texas State Board of Education) dil öğretimine yönelik olarak belirlediği öğretmen yeterliklerini a) iletişim, b) kültür, c) alanları birbiriyle ilişkilendirme, d) karşılaştırma ve e) dil gruplarıyla etkileşim başlıkları altında mesleki ve kişisel yeterlikler olarak ele almaktadır (TEKS for LOTE, 1997). Ulusal düzeyde ise, Ulusal Profesyonel Öğretmenlik Standartları Kurumu (The National Board for Professional

Teaching Standards [NBPTS]) ergenlere (14-18 yaşları arasındaki öğrenciler) İngilizce öğretecek öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri 16 ana başlıkta ifade etmektedir. Bu yeterlikler incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin alan bilgisine ilişkin yeterlikleri, öğretim yöntemlerini ve araç-gereçlerini kullanmadaki yeterlikleri, örgütsel uyuma ilişkin yeterlikleri ve öğrenciler, diğer öğretmenler ve velilerle iletişim boyutundaki yeterliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir (NBPTS, 2003).

Avustralya'da, 2004 yılında Batı Avustralya Eğitim ve Öğretim Departmanı öğretmen yeterlikleri konusunda oldukça kapsamlı bir çalışma yapmış ve belirlediği yeterlikleri Öğretmenler için Yeterlik Çerçevesi (Competency Framework for Teachers [CFT]) adıyla yayınlamıştır. Bu çerçevenin, öğretmenlerin mesleki etkililiklerini değerlendirmelerine, mesleki gelişim alanlarındaki öncelikleri tespit etmelerine, mesleki öğrenme olanaklarını belirlemelerine ve kişisel ve mesleki gelişim planlama etkinliklerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir. Öğretmen yeterlikleri (CFT, 2004)

1. Öğrenmeyi kolaylaştırma
2. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve rapor edilmesi
3. Mesleki öğrenme etkinliklerine katılım
4. Çıktı temelli bir ortamda yetişek politikası ve diğer program geliştirme etkinliklerine katılım
5. Okul içinde diğer çalışanlarla, öğrencilerle ve velilerle ortak çalışma alanları oluşturma

biçiminde beş boyutta ele alınmıştır.

Hartsough ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleği standartları alanları belirlenmiştir. Bu standartlar altı alanda şu şekilde tespit edilmiştir:

1. Öğretmen aday, öğrencinin öğrenmesi için bir ortam hazırlar ve bu ortamın devamlılığını sağlar.
2. Öğretmen aday, öğrencinin öğrenmesi için gerekli içerik bilgisine sahiptir ve içeriği düzenler.

3. Öğretmen adayı, bütün öğrenciler için öğretimi planlar ve öğrenme yaşantılarını tasarlar.
4. Öğretmen adayı, bütün öğrencileri öğrenmeye katar.
5. Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirir.
6. Öğretmen adayı, öğretme ve öğrenmeyi artırmak için mesleki açıdan gelişmeyi sürdürür.

The Professional Quality of Teachers Derneğinin 20 Mayıs 2004 tarihinde yayınladığı “Öğretmenler için Yeterlik Gereklileri” adlı raporda, öğretmen yeterlikleri

- a) İletişimsel Yeterlik: Kişiler arası rol
- b) Mesleki Yeterlik: Pedagojik rol, alan bilgisi ve öğretim yöntemlerindeki uzmanlık rolü, ve
- c) Örgütleyebilme yeterliği

olarak tanımlanmıştır.

Sıralanan bu uygulamalardan da anlaşılabileceği gibi, öğretmen yeterlikleri performans göstergeleri olarak pek çok ülkede kullanılmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, pek çok ulusal ve uluslararası uzman ve öğretmenler başta olmak üzere eğitim sürecinin diğer paydaşlarının katılımıyla hazırlanan öğretmen yeterlikleri, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* ve *Özel Alan Yeterlikleri* olmak üzere iki başlık altında çalışılmıştır. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, paydaş görüşleri ve mevcut durum araştırmaları ile alanda test edilerek yürürlüğe girmiştir. Temel eğitim kademesinde 17 branşı içeren özel alan yeterlikleri ile ilgili çalışmalar tamamlanmış, ortaöğretim düzeyindeki çalışmalar ise devam etmektedir (MEB, 2007a).

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığınca 2002 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Programı [TEDP] kapsamında da ele alınmıştır. 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

- A. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- B. Öğrenciyi Tanıma,
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- F. Program ve İçerik Bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (ÖMGY, 2006:3). Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar ilköğretim düzeyinde tamamlanmış ancak ortaöğretim düzeyinde yeterlik ve performans göstergelerinin tespit çalışmaları halen sürmektedir.

Yeterlikler; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarını öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin seçimi, hizmet içi eğitimi, performanslarının değerlendirilip yönetilmesi, kariyer gelişimi ve okul temelli mesleki gelişim süreçlerinde kullanılacaktır (MEB, 2007b: iii). Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda (Ek 3.1) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Öz Değerlendirme Formu verilmiştir. Bu form, Milli Eğitim Bakanlığınca geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne dayalı olarak ve branşa bağlı olmaksızın geliştirilmiştir (MEB, 2007b: 120).

2.3 İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu mesleği yerine getirebilmeleri için bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenlik mesleğini tanımlarken, aynı zamanda öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamakta ve öğretmenler için gerekli yeterliklere işaret etmektedir (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>).

Konu alanına ilişkin bilgi ve becerilerdeki eksiklikleri diğer bilgi ve becerilerle telafi etmek mümkün değildir. Bu nedenle, “öğretmen konu alanını çok iyi bilmeli, eğitim ve

öğretimle ilgili yeterli düzeyde bilgi, beceri ve olumlu tutuma sahip olmalıdır” (Tan ve Erdoğan, 2004:8).

Her öğretmenin konusunda uzman olması beklenir. Öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Bu nedenle, öğretmen yeterlikleri içerisinde önemli bir bölümü alan bilgisi oluşturmakta ve öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde yaklaşık % 62.5 gibi bir ağırlık taşımaktadır (Çeliköz, 2000: 377).

Öğretmenin alan bilgisi ve buna ilişkin becerilere sahip olması önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Pek çok insan yüksek düzeyde teknik beceriye ve önemli ölçüde alan bilgisine sahiptir. Ancak bu insanlar öğretmenlik rolü açısından etkili sayılamazlar. Öğretmenin öğretme rolü, bilgi ve becerilerin öğrenciye aktarılmasını gerektirir. Eğer öğretmenin, öğrenciye yardımcı olacak kadar yeteneği ya da sabrı yoksa alan bilgisi ve becerileri sınırlı bir değer taşır (Miller ve Miller, 2002). Dolayısıyla, öğretmen konu alanı bilgisinin yanı sıra öğretilecek konunun nasıl öğretileceğine ilişkin bilgilere ve uygulamada gereken becerilere sahip olmak durumundadır. Öğretmenlerin belirli bir konu alanında bilgi ve becerilere sahip olması, meslek açısından gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Bilenin, bildiğini sistemli bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir (Çeliköz, 2000).

Dil öğretimi açısından değerlendirilecek olursa, başarılı dil öğretimi, dil öğretmenlerinin yüksek düzeyde uzmanlık ve beceriye sahip olmasını gerektirir. Öğretmenlerden hem alan bilgisine sahip olmaları hem de öğrencilere ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. “Öğretmenler, ancak bu şekilde sorunları tespit edebilir, alan yazındaki kuramları uyarlayabilir ve uygulayabilir ve uygun öğretim ve değerlendirme araçları geliştirebilirler” (Richards, 2002: 216).

Brown (2001: 430) iyi bir dil öğretmeninde bulunması gereken özellikleri teknik bilgi, pedagojik beceriler, kişiler arası beceriler ve kişisel özellikler olarak ele almaktadır. Teknik bilgi, İngilizce sesbilgisi, dil bilgisi ve ifade sistemini anlama, dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgili temel ilkeleri bilme, İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma alanlarında akıcı bir yeterliğe sahip olma, yabancı dil öğrenme deneyiminin kişisel olarak

farkında olma, dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama ve düzenli okuma ve konferanslara katılma yoluyla alanı takip etme boyutlarından oluşmaktadır. Pedagojik beceriler arasında dil öğretimine ilişkin oturmuş bir yaklaşıma sahip olma, farklı tekniklerden yararlanabilme, dersi yeterli düzeyde planlayabilme ve ders planını uygulayabilme, öğrencilerin dil öğrenirken ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilme, uygun sınıf yönetimi ilkelerini uygulayabilme, etkili ve anlaşılır sunum becerilerine sahip olma yer almaktadır.

Dil Öğretmeni Eğitimi için Avrupa Profili (European Profile for Language Teacher Education [EPLTE]) (2009) dil öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim programları için ayrıntılı bir içerik önermektedir. Profil, dil öğretmeni yetiştiren programlarda öğretmen adaylarına gerekli mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerin kazandırılabilmesi için hazırlanan maddeleri içeren dört bölümden oluşmaktadır: 1) Dil öğretmeni eğitiminin yapısı, 2) Bilgi ve anlayış, 3) Stratejiler ve Beceriler, ve 4) Değerler. Bilgi ve anlayış başlıklı ikinci bölümde yer alan maddelerden bazıları şunlardır (EPLTE, 2009:18-25):

- Dil öğretim yöntemleri ve en yeni sınıf içi dil öğretim teknik ve aktivitelerine yönelik eğitim
- Öğrenme ve öğretmeye yönelik olarak eleştirel ve araştırmacı bir yaklaşım geliştirme yönünde eğitim
- Dil yeterliği kazandırmaya yönelik dersler ve öğretmen adaylarının dil yeterliklerini ölçecek uygulamalar
- Bilişim teknolojilerinin öğretimsel amaçla kullanılmasına yönelik eğitim
- Farklı ölçme biçimlerinin öğrenilmesi ve öğrencilerin öğrenme gelişimlerini izleme uygulamaları
- Öğretim programlarının amaç, hedefler ve çıktılar açısından eleştirel olarak değerlendirilmesinin öğretilmesi

Profil'in Stratejiler ve Beceriler başlıklı üçüncü bölümünde yer alan maddelerden bazıları ise şunlardır (EPLTE, 2009:26-38):

- Öğretim yaklaşımlarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve eğitim ortamına uyarlamaya yönelik eğitim
- Öğretim materyallerinin eleştirel olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve kullanılmasına yönelik eğitim
- Öğrenmeyi öğrenme yöntemlerine yönelik eğitim
- Özdeğerlendirme ve yansıtıcı öğrenme uygulamalarını geliştirmeye yönelik eğitim
- Bağımsız dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim
- Kişisel dil yeterliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi yöntemlerinin öğretilmesi
- Öğretim programı ve günlük plan kullanımının öğretilmesi
- Meslektaş gözlemi ve değerlendirmesi konusunda eğitim
- Eylem araştırmaları konusunda eğitim
- Araştırmaları öğretim sürecinde kullanmaya yönelik eğitim

Peyton (1997: 2) yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Hedef dilin (yabancı dil) bütün alanlarında (konuşma, dinleme, okuma, yazma) üst düzeyde dil yeterliğine sahip olma
2. Hem sosyal hem de mesleki amaçla dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilme yeteneğine sahip olma
3. Yabancı dilde hem sözlü hem de yazılı basını anlayabilme ve yabancı dili ana dili olarak konuşan bireylerle başarılı iletişim kurabilme
4. İçerik alanlarına ilişkin sağlam bir altyapıya sahip olma
5. Öğretilen dilin konuşulduğu bölgelerin sosyal, siyasi, tarihi ve ekonomik gerçekliğinin farkında olma
6. İnsan gelişimi, öğrenme kuramları, ikinci dil edinimi kuramları da dahil olmak üzere öğretim bilgisi ve becerilerine sahip olma
7. Farklı teknolojilerden haberdar olma ve bu teknolojilerin öğretime nasıl dahil edileceğini bilme.

Kuzey Dakota Yabancı Dil Öğrenimi Standartlarında (2001) (North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards, Foreign Language [NDSB]) yabancı dil

öğrencilerine kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumlar 5 standart alanda toplanmıştır (NDSB, 2001: 7):

1. İletişim: İngilizceden başka diğer dilleri kullanarak iletişim kurma
2. Kültür: Diğer kültürlerle ilişkin bilgi ve anlayış sahibi olma
3. Bağ kurma: Diğer disiplinlerle bağ kurma ve yeni bilgiler elde etme
4. Karşılaştırma: Dil ve kültürün doğasına ilişkin anlayış geliştirme
5. Toplum: Yurt içinde ve yurt dışında çokdilli topluluklara katılma

Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]) (2002: 4) yabancı dil öğretmenleri için öğretmen yetiştirme programlarında geliştirilmesi gereken 6 standart belirlemiştir. Bu standartlar

1. Dil, dilbilimi, karşılaştırma
2. Kültür, edebiyat, disiplinler arası kavramlar
3. Dil edinim kuramları ve öğretim uygulamaları
4. Yabancı dil öğrenmeyle ilgili standartları öğretim program ve öğretim süreciyle bütünleştirme
5. Dil ve kültürlerin değerlendirilmesi
6. Profesyonellik

alanlarından oluşmaktadır. Birinci standarda göre, öğretmen adayları öğretecekleri dili çok iyi bilmeli ve bu dilde yeterliklerini artıracak imkanları araştırmalıdır. Diğer yandan, öğretmen adayları öğretecekleri dilin dilbilimsel sisteminin öğelerini bilmeli (ses ve sesletim bilgisi, sözdizimi, cümle yapıları, sözcükte anlam gibi), dilin değişen yapısı hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca, öğretmen adayları, öğretecekleri dil ile diğer diller arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilmelidir. İkinci standarda göre, öğretmen adayları diğer disiplinlerdeki bilgileri yabancı dil öğretimine yansıtmalıdır. Üçüncü standarda göre, öğretmen adayları farklı gelişim evrelerindeki dil ediminin doğasına ilişkin belirli bir anlayışa sahip olmalı ve bu anlayışı öğrenilecek dilin girdisiyle dolu, etkileşime dayalı bir sınıf ortamı oluşturmak için kullanılmalıdır. Ayrıca, öğretmen adayları öğrencilerde istenen dil davranışlarını oluşturacak nitelikte bir dizi öğretim uygulaması geliştirmeli ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Dördüncü standarda göre, öğretmen

adayları geliştirilen standartları ve öğretim programının hedeflerini öğretim sürecinde kullanılacak kaynakları değerlendirmek, seçmek, tasarlamak ve uyarlamak amacıyla kullanılmalıdır. Beşinci standarda göre, öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmenin dinamik bir süreç olduğuna inanmalı ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun olarak yürütmelidir. Ayrıca, öğretmen adayları değerlendirme sonucunda elde edilen bilgileri öğretimin yönünü belirlemek için kullanılmalıdır. Altıncı standarda göre, öğretmen adayları kendi dil becerilerini ve kültür bilgilerini geliştirmek için mesleki gelişim etkinliklerine katılmalı ve öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeyi geliştirmelidir (ACTFL, 2002: 5-37). Texas'a özgü bazı standartlarla birlikte ACTFL tarafından belirlenen bu standartlar TEKS for LOTE'de (1997) de yer almaktadır.

Ball State Üniversitesi tarafından geliştirilen standartlarda yabancı dil öğretmenliği yeterlikleri 10 yeterlik standardı içinde ele alınmıştır (The Division of Professional Standards for Teachers of Foreign Languages [DPS], 2009). Buna göre yabancı dil öğretmenleri,

1. yabancı dil öğretimde yer alan öğretim yaklaşımlarını ve yabancı dil öğretiminin hedeflerini ve amaçlarını bilir.
2. bir yabancı dilin nasıl öğrenildiğini bilir ve öğrencilerin iyi dil öğrenicileri olmaları için onlara gereken öğrenme yaşantılarını yaratır.
3. öğrettikleri yabancı dilde akıcı olarak iletişim kurabilir ve öğrettikleri yabancı dilin kullanıldığı kültürü ya da kültürlerle ilişkin belirli bir anlayışa sahiptir.
4. yaptıkları mesleki tercihlerin ve yürüttükleri uygulamaların öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar üzerindeki etkileri konusunda sürekli olarak değerlendirme yapar ve mesleki olarak gelişim olanaklarını etkin bir biçimde takip eder.
5. öğrencilerin dil öğrenimini desteklemek için meslektaşlarıyla, velilerle ve diğer bireylerle olumlu ilişkiler geliştirir.
6. öğrencilerin dili sınıfın dışında, gelecekteki iş yaşamlarında yaşam boyu öğrenciler olarak kullanabilecekleri olanakları oluşturur.
7. yabancı dilin diğer disiplinlerle bağlantılı olduğunu bilir ve öğrencilerin bu ilişkileri anlamalarını sağlayacak olanaklar sağlar.
8. öğrencilerin kültürel ve etnik farklılıkları anlamalarını sağlar.

9. başka bir dili öğrenmenin öğrencilerin kendi ana dillerini ve kültürlerini daha iyi anlamalarını sağladığını bilir.
10. öğrencilerin sosyal ve zihinsel gelişimlerine yardımcı olmak ve bu gelişimi değerlendirmek için formel ve informal ölçme-değerlendirme stratejilerini kullanır.

Yeni Öğretmenleri Değerlendirme ve Destekleme Eyaletler arası Birliği (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium [INTACS]) (2002) öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan yabancı dil öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikleri 10 standart yeterlik biçiminde belirlemiştir. Bu standartlar aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır (INTACS, 2002: 7):

1. İçerik bilgisi
2. Öğrenci gelişimi
3. Öğrenci çeşitliliği
4. Öğretim stratejileri
5. Öğrenme ortamı
6. İletişim
7. Öğretimin planlanması
8. Değerlendirme
9. Yansıtıcı uygulamalar ve mesleki gelişim
10. Toplum

Birinci standart olan “içerik bilgisi” öğretilen yabancı dili yeterli düzeyde kullanabilmenin yanı sıra o dile ait kültürün, dilin işleyiş sisteminin ve öğrencilerin dili nasıl öğrendiğinin bilinmesini kapsamaktadır.

Missouri Öğretmen Yetiştirme Programları Standartlarının (Standards for Teacher Education Programs) 1.2.1.1 nolu “öğretmen alan bilgisine sahiptir” standardı yabancı dil öğretmenliği yeterlikleri için bir grup uzman tarafından değerlendirilmiş ve öğretmenlik mesleğine yeni başlayan yabancı dil öğretmenlerinde bulunması gereken asgari yeterlikler

üç başlıkta ifade edilmiştir (Beginning Teacher Discipline-Specific Competencies: Foreign Language Education [BTDSCL], 2004:3):

1. Yabancı Dile ait Öğeler:

- Sesletim ve tonlama
- Dil bilgisi
- Dilce (discourse)
- Günlük hayatta pek çok farklı durumda kullanılan sözcüklerden oluşan sözcük dağarcığı
- Sosyal açıdan uygun iletişimsel biçimler

2. Yabancı Dil Yeterliği:

- Dinleme becerisi
- Okuma becerisi
- Konuşma becerisi
- Yazma becerisi

3. Kültür: Hedef dilin tarihsel ve coğrafi yeri içindeki kültürü, kültürel ürünleri ve kurumları

İngiliz Dili Öğretimi Hizmet içi Sertifikası (In-service Certificate in English Language Teaching [ICELT]) İngilizce öğretmenlerine kazandırılması gereken yeterlikleri

1. Dil bilgisi ve farkındalık
2. İngilizce öğrenimi ve öğretiminin arka planı
3. Kaynaklar ve materyaller
4. Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve yönetilmesi
5. Ölçme, değerlendirme ve izleme
6. Mesleki gelişim
7. Dil öğretmenleri için dil becerileri

başlıklarında ele almaktadır (ICELT, 2005:8). “Dil bilgisi ve farkındalık” başlığında İngilizce öğretmenlerinin dil yapılarının biçimlerine ve kullanımdaki anlamlarına ilişkin temel kavramları ve terminolojiyi anlama ve bu anlayış ışığında öğretimi planlayabilme yeterliklerine değinilmiştir. Yine aynı başlık altında İngilizcenin sosyal ortamlarda nasıl

kullanıldığını anlayabilme ve öğrenciler tarafından dil öğrenirken karşılaşılan güçlüklerin farkında olabilme yeterlikleri yer almaktadır. “Dil öğretmenleri için dil becerileri” başlığı altında da ileri düzeyde (advanced) İngilizce konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerine sahip olma yeterliği ele alınmıştır.

Haddock (2009) İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterlikleri bilgi, beceri, tutum ve eğitim ve deneyim başlıklarında ele almaktadır. Haddock’a göre İngilizce öğretmenleri

- dil öğrenmeyi etkileyen faktörler
- genel öğretim ilkeleri
- ikinci dil gelişim süreci
- farklı öğrenme stilleri
- ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretimi (TESOL) yöntemleri
- İngilizcenin sesbilimsel ve yapısal özellikleri
- materyal geliştirme ve seçme ilkeleri
- ana dilin yabancı dil öğretimine etkisi
- ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretiminde öğretim programı

konularında bilgi sahibi olmalıdır. Diğer yandan, İngilizce öğretmenleri

- öğrencilere dilin bağlamı içerisinde kullanıldığı modeller sağlama
- öğrenci düzeyine uygun bir dil kullanma
- öğrenmeyi kolaylaştıracak duyarlı ve yapıcı dönüt sağlama
- bir dizi farklı öğretim stratejisi kullanma
- dengeli bir dil öğretim programı sağlama
- bağımsız öğrenmeyi kolaylaştırma
- uygun kaynakları değerlendirip kullanma
- öğrenmeyi izleme
- ihtiyaç analizi yapma
- değerlendirmenin geçerli olmasını ve öğrenci ve diğer paydaşlar tarafından anlaşılır olmasını sağlama

- ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemleri bilme ve seçme
- uygun sınama durumları geliştirme
- hem formel hem de informel ölçme yöntemlerini kullanma

becerilerine sahip olmalıdır.

Indiana Eğitim Departmanı (Indiana Department of Education [IDE]) (2002) İngilizce öğretmenliği yeterlik standartlarını 9 başlıkta ele almış ve her bir standart için performans, bilgi ve tutum maddeleri belirlemiştir. Standartlar şu şekildedir (IDE, 2002: 1-8):

Standart 1. Kavramlar, araştırma araçları, İngilizce / Dil yapıları: İngilizce / dil öğretmenleri okur-yazarlığa ve araştırmaya ilişkin temel kavramları bilir ve böylece İngilizce / dil derslerini öğrenciler için anlamlı kılacak olumlu öğrenme yaşantıları yaratabilir.

Standart 2. Dil gelişimi ve dil öğrenme kuramları bilgisi: İngilizce / dil öğretmenleri dilin nasıl öğrenildiğini bilir ve öğrencilerin öğrenme ve dil gelişimlerine katkı sağlayacak olanakları oluşturur.

Standart 3. Öğrenci farklılıklarını bilme ve dersi bu farklılıklara göre uyarlama: İngilizce / dil öğretmenleri öğrencilerin dil öğrenmeye karşı farklı yaklaşımlar geliştirdiklerini bilir ve öğrencilere uygun öğretim olanakları oluşturur.

Standart 4. Öğretim stratejileri ve müfredat geliştirme: İngilizce / dil öğretmenleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir dizi farklı öğretim stratejisini bilir ve kullanır ve İngilizce / dil öğretiminde uygun program tasarımlarını kullanabilir.

Standart 5. Öğrenme ortamı: İngilizce / dil öğretmenleri, öğrencilerin bireysel ve grupla çalışabilecekleri olumlu sosyal etkileşimi, öğrenmeye etkin katılımı, içsel olarak güdülenmeyi ve işbirliğini artıracak bir dil öğrenme topluluğu oluşturur.

Standart 6. İletişim, medya ve teknolojinin kullanılması: İngilizce / dil öğretmenleri, etkin araştırmayı, işbirliğini ve sınıf içi etkileşimi destekleyecek nitelikte medya ve iletişim tekniklerini bilir ve kullanır.

Standart 7. Ölçme-değerlendirme: İngilizce / dil öğretmenleri, dil gelişimini sürekli hale getirmek ve değerlendirmek amacıyla formel ve informal değerlendirme stratejilerini bilir ve kullanır.

Standart 8. Mesleki gelişim: İngilizce / dil öğretmenleri, yaptığı mesleki tercihlerin ve yürüttüğü uygulamaların öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar üzerindeki etkileri konusunda sürekli olarak değerlendirme yapar ve mesleki olarak gelişim olanaklarını etkin bir biçimde takip eder.

Standart 9. Okul ve okul çevresi: İngilizce / dil öğretmenleri, öğrencilerin dil öğrenimini desteklemek için meslektaşlarıyla, velilerle ve diğer bireylerle yakın bir işbirliği içindedir.

Kalebic (2005:110) İngilizce öğretmenliği üniversite son sınıf öğrencilerine ilişkin yaptığı nitel çalışmada İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Dilsel ve iletişimsel yeterlik
2. İletişim ve sunum becerileri
3. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme
4. Uygun öğretim stratejilerini seçebilme
5. Disiplini sağlama ve beklenmeyen durumlarla baş edebilme
6. Dersi planlayabilme
7. Öğrenme etkinliklerini düzenleyebilme
8. Pedagojik eylem
9. Sınıfta sıcak bir öğrenme ortamı oluşturabilme
10. Öğrenci ihtiyaç ve yeteneklerine tepki verebilme (esneklik)
11. Öğretim stratejilerini bilme
12. Hedef dilin kültürü ve edebiyatı konusunda bilgi sahibi olma
13. Öğrencinin dil bilgisi ve becerisini ölçebilme
14. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemleri ve kuramsal kavramları bilme

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim kademesinde görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenleri için alan yeterlikleri belirlenmiştir. Buna göre, İlköğretim

kademesi İngilizce öğretmenliği temel yeterlik alanları şu şekilde tespit edilmiştir (MEB, 2008:1-13):

1. **İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme:** Bu alan İngilizce öğrenme-öğretme sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.
2. **Dil becerilerini geliştirme:** Bu alan; İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme/öğretme teorilerini, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, İngilizceyi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almayı kapsamaktadır.
3. **Dil gelişimini izleme ve değerlendirme:** Bu alan; İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.
4. **Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma:** Bu alan, İngilizce öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.
5. **İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama:** Bu yeterlik alanı İngilizce öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

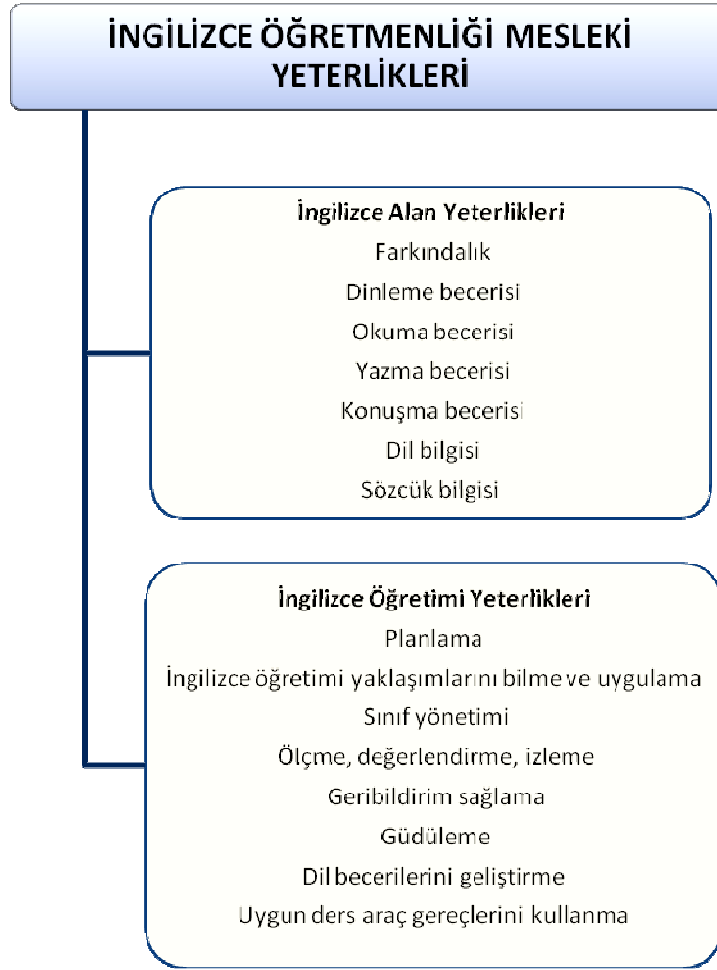
MEB tarafından ortaöğretim kademesi İngilizce öğretmenliği yeterliklerinin belirlenmesi çalışmaları henüz tamamlanmamıştır. Ancak ortaöğretim kademesi İngilizce öğretmenliği yeterliklerine ilişkin bir taslak hazırlanmıştır. Bu taslakta ortaöğretim İngilizce öğretmenliği yeterlikleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2009:1-11):

1. **Dil Bileşenleri ve Dil Edinimi Bilgisi:** Bu alan, dili, ses bilgisi, biçim bilgisi, sözdizimi bilgisi, anlambilim bilgisi, edim bilimi dahil dil bilmenin tüm bileşenleri ile doğru ve uygun kullanmayı ve dil edinimi bilgisini kapsar.
2. **İngilizce Dil Eğitimi Bilgisi:** Bu alan, İngilizce öğrenme- öğretme sürecini planlama, dil öğrenimini destekleyici ortamlar düzenleme, dil becerilerini geliştirme, öğrenme ve öğretimi gerçekleştirme, dil öğrenme ve kullanma stratejileri

geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alma, uygun yöntem, teknik, materyal, kaynak ve teknolojik kaynakları kullanma, öğrencilerin gelişimlerini izleme, belirleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsar.

- 3. Tutum ve Değerler:** Bu alan, sosyal ve kültürel etkileşim yoluyla yabancı dil bilmenin öneminin kavratılmasını ve öğretmenin mesleki gelişimine yönelik olumlu tutum ve değerlere sahip olmasını kapsar.

Yukarıda sıralanan çalışmalar ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin literatür incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki açıdan alan yeterliği kapsamında İngilizceyi doğru kullanma konusunda bilinç sahibi olma, ileri düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisine sahip olma, ileri düzeyde dil bilgisine sahip olma ve ileri düzeyde sözcük bilgisine sahip olmanın yer aldığı görülmektedir (Chastain, 1989; Barnes, 1996; Briguglio, ve Kirkpatrick, 1996; Brown, 2001; Celce-Murcia, 2001; Demirel, 2004). Benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki açıdan İngilizce öğretim yeterliği kapsamında İngilizce dersini öğretim programına göre planlayabilme, İngilizce öğretim yöntemlerini bilme ve uygulayabilme, etkin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirebilme, öğrencilere dil gelişimleri konusunda geribildirim verebilme, öğrencileri dil öğrenmeye güdüleme, dil becerilerini geliştirme ve uygun ders araç, gereç ve materyallerini kullanabilmenin yer aldığı düşünülebilir (Şekil 1).



Şekil 1. İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri

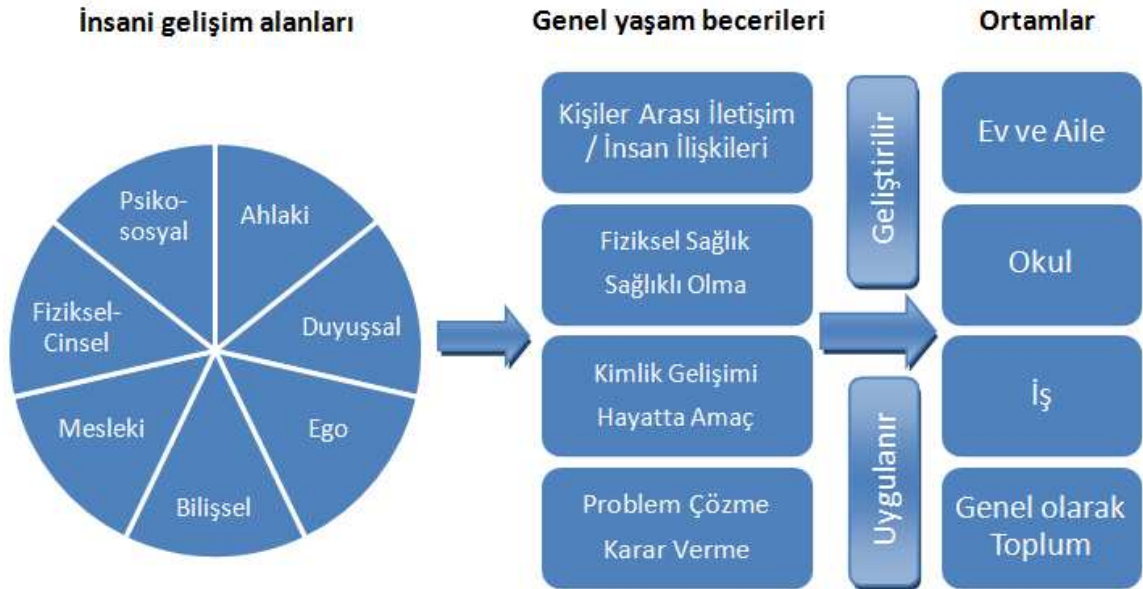
2.4 İngilizce Öğretmenlerinin İletişimsel Yeterlikleri

Dil öğretiminin temelinde öğrencilere iletişim kurmayı öğretme yeteneği yatar ve bu da ancak öğretmenlerin kendilerinin etkili iletişim becerileriyle öğrencilere örnek olmasıyla mümkündür (ACTFL, 2002: 5).

İletişim, duygu, düşünce veya akla gelebilecek her türlü yolla bilginin başkalarına aktarılmasıdır. İletişim sözcüğü Latince “communicare” kökünden gelmektedir ve dilimizde komünikasyon, haberleşme veya bildirişim sözcükleriyle de tanımlanmaktadır

(Baltaş ve Baltaş, 2002:19). “Geniş anlamda iletişim, istenen sonuçları başarmak ve davranışları etkilemek amacıyla insanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır” (Kavruk ve Tan, 2001:1). Eren’e (2003: 449) göre ise kişiler arasında bilgi, düşünce ve duyguların bir kimseden diğerine geçmesi süreci iletişim olarak adlandırılmaktadır.

İletişimsel yeterlik, “belirli bir iletişim durumunda hem uygun hem de etkili olan iletişimsel davranışı seçebilme yeteneği” biçiminde tanımlanmaktadır (Spitzberg ve Cupach, 1984). Kişiler arası bu iletişimsel yeterlik, iletişim kuran bireyin herhangi bir iletişim kopukluğuna meydan vermeksizin iletişimsel hedeflerine ulaşmasını mümkün kılar. Spitzberg ve Cupach (1984) tarafından geliştirilen modele göre iletişimsel yeterlik üç temel ögeden oluşmaktadır: Bilgi, beceri ve güdülenme. Bu bağlamda bilgi, belirli bir iletişim durumunda hangi davranışın en uygun davranış olduğunu bilmeye, beceri, seçilen davranışın ilgili bağlamda kullanılabilmesi yeteneğine ve güdülenme, iletilmek istenen mesajın iletilmesi isteğine sahip olma durumuna işaret etmektedir.



Şekil 2. Genel yaşam becerilerinin uygulanması ve gelişimi modeli (Gazda, Ashbury, Balzer, Childers ve Walters 1999:3)

İletişimsel yeterlik, Gazda, Ashbury, Balzer, Childers ve Walters (1999) tarafından insan gelişimi bağlamı genelinde ele alınmaktadır. Şekil 2, insan gelişiminin yedi alanını ve bu alanlardan tespit edilen dört genel yaşam becerisini göstermektedir. Kişiler arası iletişimin, öğretildiği ve uygulandığı dört alandan birinin okul olduğuna dikkat edilmelidir.

Bir insanın sahip olabileceği en önemli beceri kümesini diğer insanlarla ilişki kurabilme yeteneği oluşturur. İnsan ilişkilerini ve insan kaynağı gelişimini kolaylaştıran ya da engelleyen aktif içeriğin tamamı kişiler arasındır. Kişiler arası iletişim becerileri insan ilişkilerinin ana maddesidir. Öğretim bağlamında, insan ilişkileri becerilerine dayalı olarak gösterilen davranışların tamamı diğer öğretme-öğrenme içeriklerinin öğrenciler tarafından aktif olarak alınması için temel oluşturur. Pekçok çalışma, öğretmenlerin kişiler arası iletişim becerilerinin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal erişileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Carkhuff ve Berenson, 1981).

Bir öğretmenin kişiler arası iletişimde gösterdiği davranışlar (ki öğretmen bu davranışlar aracılığıyla olumlu bir sınıf atmosferi oluşturur ve bu atmosferi sürekli kılar) öğretimin kalitesi açısından hayati öneme sahiptir (Levy, 1997). Diğer yandan, eğitim, temelde yapısı itibarıyla kişiler arasındır, iletişimsel bir etkinliktir (Minucin ve Shapiro, 1983; Wentzel, 1991; Goodenov, 1992; Ryan, Connell ve Deci, 1995; Aktaran: Davis, 2001). Ayrıca, Davis (2001) öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada, kişiler arası iletişim değişkenlerini incelemiş ve öğretmenle kurulacak olumlu bir ilişkinin öğrenciye ek bir motivasyon kaynağı olabileceğini ancak olumsuz bir ilişkinin akademik başarı önünde engel teşkil edebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler ancak kişiler arası iletişim becerilerinin etkililiği kadar etkilidirler. Netice itibarıyla, anlatmakta oldukları konuları kişiler arası iletişim becerilerini kullanarak anlatabilirler. Diğer beceriler açısından etkin olan bir öğretmen, yüksek düzeyde kişiler arası iletişim kurma becerisine sahip değilse öğrencileri öğrenme deneyimine yönlendirmeyi başaramayacaktır (Carkhuff ve Berenson, 1981). Köktaş (2003:61) öğretmen adaylarının yeterliklerinin geliştirilmesinde öğretmenlik yapacakları alanın akademik bilgisini kazandırmanın ve insan ilişkilerini geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, kişiler arası iletişim becerileri, etkin bir öğretim sergilemenin

yanı sıra etkin bir yaşam sürme açısından da birincil öneme sahiptir. Bu becerilerin geliştirilmesine, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında önem gösterilmelidir. Diğer yandan, hizmet içi öğretmen eğitimi de kişiler arası iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır (Gazda ve diğerleri, 1999).

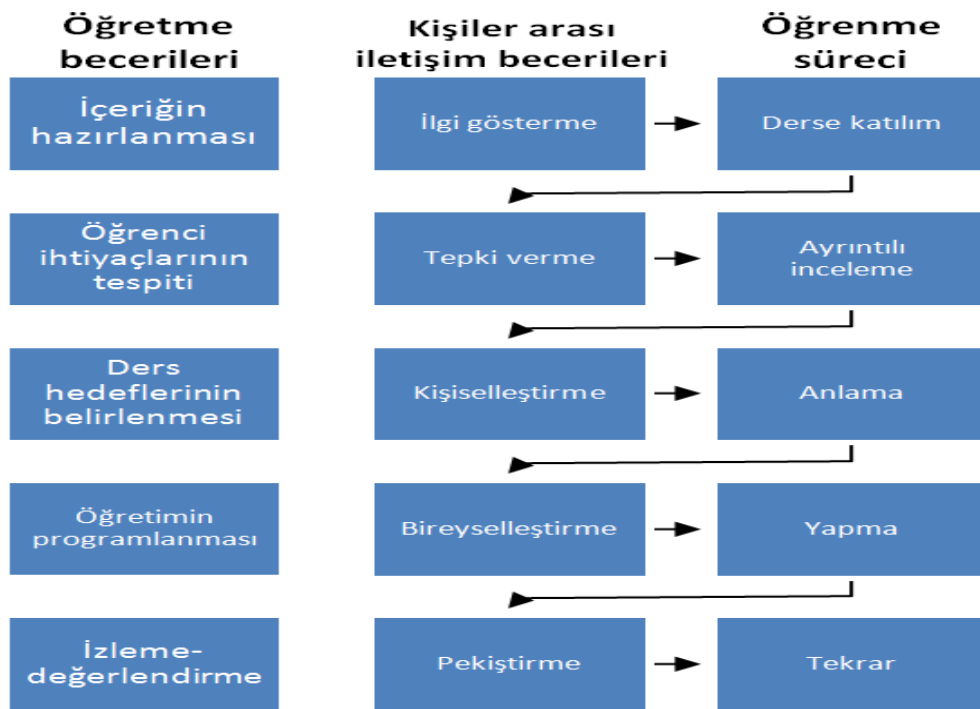
İletişimsel yeterliğin temelini diyalog oluşturur. Diyalog, öğrenci ve öğretmen arasında başarılı bir ilişkinin oluşturulması açısından hayati bir önem taşır. Öğretim karşılıklı alışveriş ya da diğer bir ifadeyle bir diyalog işidir. Öğretim sürecini bir diyalog süreci olarak görme düşüncesi, eğitim alanında Yunan felsefeci Eflatun zamanından beri seslendirilmiştir. 19. yy sonlarında bir eğitim felsefecisi olan Dewey, eğitimin diyalog sürecine dayandığını görmüş ve çalışmalarında buna ulaşmanın arayışı içinde olmuştur. Alman filozof Buber, insanların soyutlanmış bir biçimde başarıya ulaşamayacaklarını ve insani etkileşime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Kimi zaman birey diğerleriyle sanki onlar birer nesneymiş gibi etkileşir, kimi zaman da bu etkileşim birey-birey düzeyinde olur. Diyalog ancak birey-birey etkileşim düzeyinde gerçekleşebilir. Öğretmenlik mesleği iyi bir biçimde icra edilirse, bu diyalogu, bu birey-birey düzeyindeki etkileşimi hayata geçirebilir (Cohn ve diğerleri, 1987).

Öğretmenlerin iletişimsel yeterlikleriyle ilgili olarak, Klaassen (2002: 151-158) Batı Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin pedagojik hassasiyetlerinde bir erozyonun gözlemlendiğini ve öğretmenlerin kendi mesleklerinin pedagojik boyutuyla, yani öğrencilerle ilişkiler, kişisel durumlar ve ahlaki boyut konularında artık pek konuşmaya yanaşmadıkları gibi, öğrencilerle olan ilişkilerinde pedagojik boyuttaki etkileşimden özellikle kaçınmakta olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretmen rollerinin ardındaki kişiyi sergileme konusunda çekingen olduklarını ve öğretmenlerin mesleklerinin pedagojik boyutunu ihmal ettiklerini ifade etmekte ve çalışmasındaki deneyimi şöyle anlatmaktadır:

Hollandalı öğrencilerin gittiği bir lisede, sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilere “Bomba Patlamak Üzere” adlı ve bir stadyuma konan bomba etrafında gelişen olayları konu edinen bir film izletmiştir. Filmden hemen sonra, Hollandalı bir kız öğrenci bir Türk erkek öğrenciye birden bire “Pis Türk, defol!” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen bu durum karşısında ne yapacağını bilemediğini ve kendisini dersin bittiğini haber veren zilin kurtardığını ifade etmiştir.

Klaassen öğretmenlerin ilgili pedagojik dili yeniden öğrenip kullanmaları gereğine vurgu yaparak okulu pedagojik bir topluma dönüştürmenin öğretmenlere düştüğünü söylemektedir. Böylece, okulun sözleşmeli personelin çalıştığı ve son derece formal bir örgütsel yaklaşımın izlendiği bir ortamdan çıkması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretim bağlamında ele alındığında, kişiler arası iletişim becerileri, Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmen becerileri ve öğrenme süreci arasında bir köprü olarak değerlendirilmekte ve öğrencinin derse katılımını artıran bir etken olarak görülmektedir. Ayrıca, öğretim yöntemlerinin başarıyla uygulanması, içeriğin hazırlanması, ölçme, ders hedeflerinin belirlenmesi ve programın hazırlanması, öğrenme sürecinde kişiler arası iletişim becerileri aracılığıyla yapılabilir (Carkhuff ve Berenson, 1981).



Şekil 3. Öğretme becerileri, kişiler arası iletişim becerileri ve öğrenme süreci ilişkisi (Carkhuff ve Berenson, 1981:185)

Öğretime ilişkin becerilerin iletişim becerileriyle birlikte kullanılması gerektiği açıktır. Öğrencileriyle olumlu bir iletişim kanalı oluşturamamış bir öğretmenin öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanabilmesi oldukça zordur.

Yüksel (2001:4) öğretmenlerin öğrencilerin hem sözel hem de davranışsal tepkilerini izlemesi gereğine vurgu yaparak öğretmenin sosyal yönden duyarlı olması gerektiği ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmenin sınıf içi ders etkinliklerini yürütmesi için de sosyal kontrol becerilerine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, öğretmenin bu tür davranışlar gösterebilmesi için iletişimsel yeterliğe sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, kişiler arası iletişim becerileri, öğretmenin öğretimi etkilediği düşünülen kişisel özellikleri arasında sayılmaktadır (Miller ve Miller, 2002).

İletişimsel yeterlik, tüm uzmanlık alanlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini amaçları doğrultusunda yürütebilmeleri için son derece önemlidir. Yabancı dil öğretmenleri bağlamında da, nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin genel eğitim alanlarında, kişisel iletişim becerileri alanında ve mesleki eğitim alanındaki temel yeterliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Met, 1989). İngilizce öğretimi özelinde düşünüldüğünde, öğretmenin genel iletişim becerileri daha fazla önem arz etmektedir. Bunun en önemli nedeni, dil öğretiminin içeriğinin yapısı itibarıyla iletişimsel olmasıdır. Diğer bir deyişle, İngilizce öğretmeni öğrencilerine bir yabancı dil aracılığıyla insanlarla nasıl iletişim kurulacağını öğretmektedir. Öğrencilerin, yabancı dil konuşan örnek bir kişi olarak çoğunlukla karşılaştıkları ve güvenebilecekleri model ya da kaynak olarak gördükleri kişi birinci derecede öğretmenleridir. Diğer yandan, dil öğretiminin gerçekleştirildiği bir dersin temel öğeleri ele alındığında birinci öğe yine iletişimle ilgili olan “öğrencilerin iletişim kurmaya hazırlanması” gelmektedir (Nikolic, 2000: 133).

P’Ryan (2009) iletişim becerileri arasında hedef dili etkili olarak kullanma, karşıdaki kişiye hitap ediş biçimi, yüz ifadeleri de dahil olmak üzere beden bilinin kullanılması, ses tonu, kişiler arası ilişkiler gibi pek çok boyutu kapsadığını belirtmekte ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce alanında yeterlik, olumlu motivasyon, beden dilini etkin olarak kullanma, espiri anlayışı ve kişiler arası iletişim becerileri niteliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

İngilizce öğretiminin temel amacı, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesidir. Bu beceriler, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisidir. Bu beceriler mesleğin gereklerini yerine getirebilmesi için İngilizce öğretmenin

sahip olması gereken temel yeterlikler arasında sayılabilir. Brown (2001: 431-435) iyi bir dil öğretmeninde bulunması gereken özellikleri teknik bilgi, pedagojik beceriler, kişiler arası iletişim becerileri ve kişisel özellikler başlıklarında sınıflandırmıştır. Brown, geliştirdiği öğretmen özdeğerlendirme formunda da öğrencilerle olan etkileşim ve iletişim ilişkisini bir başlıkta yer alan maddelerle öğretmenin dikkatine sunmuştur. Buradan hareketle, bu çalışmada genel iletişim becerilerinin mesleki becerilerinden ayrı bir başlıkta ele alınmasının, iletişim becerilerinin İngilizce öğretiminde önemini vurgulamayı amaçladığı ifade edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlik algı düzeyi ve bu yeterlikleri kullanma düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçladığı için tarama modelindedir. Tarama modelleri, mevcut bir durumun olduğu şekilde betimlenmesini amaçlayan modellerdir (Karasar, 1994:77). Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri ile iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılama düzeylerine cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumu değişkenlerinin etkileri araştırılmıştır. Başka bir değişkene bağlı olmadan değerler alabilen değişkenlere bağımsız değişken, başka değişkenlere bağlı olarak değerler alan değişkenlere de bağımlı değişken denir (Baykul, 1999:15). Dolayısıyla, bu çalışmada mesleki ve iletişimsel yeterliklere ilişkin algılama düzeylerini ölçen değişken bağımlı değişken olarak alınırken, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumu bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Diğer yandan, araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce alan ve öğretim yeterliklerini performansla dönüştürememelerinde en etkili bireysel ve çalıştıkları okulla ilgili engeller de içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle’de bulunan genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde, seçilen Ankara

ili merkez ilçelerindeki genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin toplam sayısı MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, 2007-2008 öğretim yılında seçilen Ankara ili merkez ilçelerindeki genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin toplam sayısı 404 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1

Ankara'da Genel Liselerde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Seçilen Merkez İlçelere Göre Dağılımı

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı
Altındağ	28
Çankaya	127
Etimesgut	15
Gölbaşı	7
Keçiören	74
Mamak	37
Sincan	25
Yenimahalle	91
Toplam	404

Hedef kitle sayısı biliniyorsa örneklem büyüklüğünü belirlemek için aşağıda verilen formülünden yararlanılır (Yamane, 2001: 116-118; Baş, 2001: 43-44)

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{(N - 1) \times d^2 + t^2 \times p \times q}$$

Burada;

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

t: Belli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan kritik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örneklem hatası

p: incelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: incelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

göstermektedir. Eğer p ve q oranlarına ait değerler daha önceki çalışmalardan bilinmiyorsa $p=q=0.5$ alınabilir. Bu durumda p ve q'nun farklı değerleri için elde edilebilecek örnek çapından daha büyük bir örnek çapı elde edilmiş olur (Baş, 2001: 43).

Buna göre, %90 güven düzeyinde ($t=1.645$) ve $\pm\%5$ örnekleme hatası ile araştırma için uygun örneklem büyüklüğü aşağıdaki gibi elde edilir.

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{(N-1) \times d^2 + t^2 \times p \times q} = \frac{404 \times 1.645^2 \times 0.5 \times 0.5}{(404-1) \times 0.05^2 + 1.645^2 \times 0.5 \times 0.5} \cong 163$$

Görüldüğü gibi formül sonucunda uygun örneklem büyüklüğünün en az 163 bireyden oluşması gerektiği bulunmuştur. Her bir ilçeye ait bilgilerin örnekleme temsili edilebilmesi için bu 163 birey tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemine göre her bir ilçe bir tabaka olarak kabul edilmektedir. Her bir ilçeye ait öğretmen sayıları mevcut olduğundan orantılı paylaştırma yöntemine göre bireyler tabakalardan seçilir (Yamane, 2001:147). Örnekleme oranı $163/404=0.4035$ olduğundan her bir tabakadan yaklaşık %40.35'lik bir oranda tesadüfî seçim yapılmıştır.

Tablo 3.2

Araştırma Örnekleme

İlçe	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Seçilen Öğretmen Sayısı
Altındağ	28	11
Çankaya	127	51
Etimesgut	15	6
Gölbaşı	7	3
Keçiören	74	35
Mamak	37	15
Sincan	25	10
Yenimahalle	91	37
Toplam	404	163

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, üniversiteden mezun olunan bölüm, öğretmenlikteki deneyim, lisans eğitimi dışında meslekle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılıp katılmama durumu ve herhangi bir standart İngilizce dil yeterlik sınavına girip girmeme durumu değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	104	63.8
	Erkek	59	36.2
Yaş grubu	22-33	54	33.1
	34-45	81	49.7
	46-58	28	17.2
Eğitim durumu	Eğitim Enstitüsü-diğer	13	8.0
	Lisans	140	85.9
	Y.lisans-Doktora	10	6.1
Mezun olunan lise türü	Genel Lise	85	52.1
	Anadolu/Fen Lisesi	78	47.9
Üniversiteden mezun olunan bölüm	İngiliz Dili Eğitimi	97	59.5
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	28.8
	Diğer	19	11.7
Öğretmenlikteki deneyim	5 yıl ve daha az	24	14.7
	6-9 yıl	26	16.0
	10-20 yıl	82	50.3
	21 yıl ve daha fazla	31	19.0
Lisans eğitimi dışında meslekle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılıp katılmama durumu	Evet	100	61.3
	Hayır	63	38.7
Herhangi bir standart İngilizce Dil Yeterlilik sınavına girip girmeme durumu	Evet	71	43.6
	Hayır	92	56.4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.8'i kadındır. Yaş grubunda en yüksek yoğunluk %49.7 ile 34-45 yaş arasındaki öğretmenlerde gözükmektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85.9) lisans mezunu olduğu görülebilir. Mezun olunan lise türlerinde birbirine yakın bir oran gözükmektedir. Yine İngilizce öğretmenlerinin yarıdan fazlası (%59.5) İngiliz Dili Eğitimi bölümünden mezundur. İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık yarısı 10-20 yıl arasında mesleki tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin %61.3'ü hizmet içi eğitim programına katılmıştır. Son olarak İngilizce öğretmenlerinin yarisından fazlası (%56.4) herhangi bir standart İngilizce dil yeterlik sınavına girmemiştir.

Tablo 3.4

İngilizce Dil Yeterlik Sınavına Giren Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

Sınav	A		B		C	
	f	%	f	%	f	%
KPDS	28	17.2	26	16.0	8	4.9
ÜDS	5	3.1	1	0.6	1	0.6
TOEFL			2	1.2		
Diğer			1	0.6		

İngilizce dil yeterlik sınavına giren öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde en çok girilen sınavın Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı [KPDS] olduğu görülebilir. KPDS’ye giren öğretmenlerden sadece %17.2’si A düzeyinde puan almıştır.

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri; ikinci bölümde, öğretmenlerin İngilizce alan yeterlikleri ve İngilizce öğretimi yeterliklerine ve bu yeterlikleri kullanabilme düzeylerine ilişkin ifadelerin yanı sıra, öğretmenlerin İngilizce alan ve öğretim yeterliklerini performansa dönüştürememelerinde bireysel ve okulla ilgili engellerin neler olabileceğine ilişkin olarak öğretmenlerin kişisel görüşlerine yer verilen açık uçlu bir soru ve üçüncü bölümde öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almıştır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan “İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği”, MEB’in geliştirdiği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nden (2005), YÖK tarafından hazırlanan Öğretmen Yeterlikleri Listesi’nde yer alan maddelerden (2003), Acar (2005) tarafından oluşturulan “Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi ile İlgili Alan ve Alan Öğretimi Yeterlikleri” anketinin Türkçe öğretimine ilişkin olan bölümündeki maddelerden ve ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur. Başlangıçta, İngilizce Alan Yeterlikleri ve İngilizce Öğretimi Yeterliklerine ilişkin toplam 56 maddeden oluşan

ölçeğin, alan uzmanlarının¹ görüşlerinin alınması sonucunda 16 maddesi elenmiş ve bazılarında yer alan ifadelerde düzeltmelere gidilerek ölçek yetkinleştirilmiştir. Sonuç olarak, ölçek 40 madde halinde hazırlanmış ve uygulanmıştır. “İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği” beşli Likert ölçeği olarak tasarlanmış ve derecelendirme seçenekleri 1) en alt, 2) alt, 3) orta, 4) üst, 5) en üst biçiminde belirlenmiştir. Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden İngilizce Alan Yeterlikleri ve İngilizce Öğretimi Yeterliklerine ilişkin algılamalarını “kazanım” ve “kullanabilme” boyutlarında derecelendirmeleri istenmiştir.

Anketin ikinci bölümünde yer alan açık uçlu soruda, öğretmenlerin İngilizce alan ve öğretim yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen bireysel ve okulla ilgili en etkili faktör ya da faktörlerin neler olabileceğine ilişkin olarak öğretmenlerin kişisel görüşlerine yer verilmiştir. Böylece, öğretmenlerin verdiği cevapların içerik analizi yapılarak daha ayrıntılı bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterlik algı düzeyine ilişkin veri toplamak amacıyla, anketin üçüncü bölümünde Wiemann (1977) tarafından geliştirilen ve 36 maddeden oluşan “İletişimsel Yeterlik Ölçeği (Communicative Competence Scale)” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi için gereken izin yazarın kendisinden e-posta yoluyla alınmıştır (EK 2). Ölçek Türkçeye çevrildikten sonra dil yeterliği ve içerik geçerliği açısından uzmanlarca² değerlendirilmiştir. Ölçek beşli Likert ölçeği olarak tasarlanmıştır ve derecelendirme seçenekleri 1) hiç, 2) çok az, 3) kısmen, 4) oldukça, 5) çok biçimindedir. Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden kendi iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılamalarını derecelendirmeleri istenmiştir.

3.4 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Tekin, 1977). Bir ölçeğin kapsam geçerliği

¹Görüşü alınan uzmanlar: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Temel ÇALIK, Doç. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ, Yrd. Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Yrd. Doç. Dr. Binnur GENÇ İLTER, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZ, Yrd. Doç. Dr. Abdullah ERTAŞ

² Görüşü alınan uzmanlar: Prof. Dr. Nurettin GÜZ, Dr. İhsan KALENDEROĞLU

mantıki yoldan ve istatistikî yoldan olmak üzere iki türlü incelenebilir (Ercan ve Kan, 2004: 215):

i) Mantıki yoldan ölçeğin kapsam geçerliğini araştırmak: Bu yaklaşımla ölçeği uygulamadan, ölçeğin geçerliği tahmin edilmektedir. Ölçüm konusu kavramsal olarak tanımlanır. Tanımlanan kavram doğrudan ölçüye vurulamayacağı için ölçekteki her maddenin ve bunların dağılımının ölçüm konusunu örnekleyip örneklemeyeceği araştırılır.

ii) İstatistikî yoldan ölçeğin kapsam geçerliğini araştırmak: İlgilenilen alanda daha önceden geliştirilmiş olan ve ilgilenilen alanın geçerli ölçüsü olarak kabul edilen standart bir ölçek ve yeni geliştirilen ölçek aynı anda bireylere uygulanır ve bireylerin her iki ölçekten aldıkları puanlara göre ilişki katsayısı hesaplanır. Hesaplanan ilişki katsayısı kapsam geçerliği belirlenmeye çalışılan ölçeğin geçerlik katsayısı olarak nitelendirilir. Bu işlem, ölçüt alınan ölçeğin kapsamının geçerli olduğu varsayımına dayanır. Bu nedenle, varılan sonuç temeldeki bu varsayımın sağlamlığı oranında geçerli olacaktır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği”nin geçerliğinin sağlanmasında, önceden geliştirilmiş olan ve İngilizce mesleki yeterlikler alanının geçerli ölçüsü olarak kabul edilen standart bir ölçek olmadığı için yukarıda ifade edilen istatistikî yoldan ölçeğin kapsam geçerliğini araştırma yoluna gidilmemiştir. Bunun yerinde alan uzmanlarının görüşleri alınarak mantıki yoldan ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı araştırılmıştır. Mesleki yeterliklerin kazanımı için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “İngilizce alan yeterlikleri” ve “İngilizce öğretimi yeterlikleri” biçiminde iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu analize göre, ölçekte yer alan 21 ve 24 nolu maddelerin “İngilizce öğretimi yeterlikleri” faktöründe yer alması gerekirken “İngilizce alan yeterlikleri” faktöründe yer aldığı görülmüştür. Uzman görüşüne dayanarak bu iki maddenin “İngilizce öğretimi yeterlikleri” faktöründe ele alınması uygun görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.44 ile 0.75 arasında değişmektedir. İki faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans % 46 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan bu varyansın yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Mesleki yeterlikleri kullanabilme için yapılan faktör analizi sonucunda ölçek iki faktörde açıklanmıştır. İki faktörlü bu ölçek toplam varyansın % 49'unu açıklamaktadır. Açıklanan bu varyansın yeterli olduğu kabul edilmiştir. 1-20 nolu maddelerin “İngilizce alan yeterlikleri” faktöründe, 21-40 nolu maddelerin de “İngilizce öğretimi yeterlikleri” faktöründe yer aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.44 ile 0.77 arasında değişmektedir.

“İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği”nin güvenilirliği için, her bir faktörün güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5

“İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği”nin Güvenirlik Katsayıları

		Madde Sayısı	Güvenirlik (Cronbach α)
İngilizce alan yeterlikleri	Kazanım	20	0.93
	Kullanabilme	20	0.94
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Kazanım	20	0.94
	Kullanabilme	20	0.95

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeğinin alan ve öğretim yeterlikleri alt faktörleri ile kazanım ve kullanabilme alt faktörlerine ait güvenilirlik katsayıları oldukça yüksektir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan “İletişimsel Yeterlik Ölçeği (Communicative Competence Scale)” Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiştir. Wiemann (1977), İletişimsel Yeterlik Ölçeği’ni, “mevcut bir durumun getirdiği sınırlılıklar çerçevesinde iletişim kuran kişiler arasındaki karşılıklı etkileşim sürerken, kişinin kendi kişiler arası hedeflerine ulaşmak amacıyla mevcut iletişimsel davranışlar arasından seçim yapma yeteneği” olarak tanımlanan iletişimsel yeterliği ölçmek amacıyla oluşturmuştur. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve beşli Likert ölçeği olarak tasarlanmıştır. Derecelendirme seçenekleri 1) hiç, 2) çok az, 3) kısmen, 4) oldukça, 5) çok biçimindedir. Wiemann ölçeğin iç tutarlılığı sahip olduğunu ifade etmektedir (0.96 alfa katsayısı). Ayrıca, ölçeğin yapı

geçerliği iki çalışmayla kanıtlanmıştır (McLaughlin ve Cody, 1982; Street ve diğerleri,1988).

Bu çalışmada da, İletişimsel Yeterlik Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6

İletişimsel Yeterlik Algı Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayısı

	Madde Sayısı	Güvenirlik (Cronbach α)
İletişimsel yeterlik	36	0.90

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi 36 maddeden oluşan İletişimsel Yeterlik Ölçeğine ait güvenirlik katsayıları oldukça yüksektir.

İletişimsel Yeterlik Ölçeği'nde yer alan 4, 8, 11, 12 ve 28 numaralı maddelerin verilerin analizi yapılırken ters kodlanarak değerlendirilmesi gerektiği Wiemann tarafından belirtilmektedir. Bu araştırmada sözkonusu maddeler ters kodlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Çalışmada ilk önce her bir soru için frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler verilerek üzerinde çalışılan bireyler hakkında bilgi edinilmesi sağlanmıştır. Daha sonra alt problemler ve alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel testler yer almaktadır.

Alt problemlerin incelenmesi faktörler düzeyinde yapılan karşılaştırmaları içermektedir. Bu karşılaştırmalara geçmeden önce faktörlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmektedir.

İstatistiksel testler verilerin normal dağılıma uyup uymamasına göre parametrik ve parametrik olmayan olarak iki kısma ayrılırlar. Bu nedenle bu çalışmada ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu görüldüğünden iki grubun

karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Tukey testi* uygulanmıştır. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Çalışmada yer alan analizler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çözümlemede her bir alt problem, bir alt başlık şeklinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yerli ve yabancı alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1 Mesleki Yeterliklerin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeyleri

	$\bar{X}$	S	Ortalama için %95’lik güven aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
İngilizce alan yeterlikleri	4.00	.49	3.93	4.08
İngilizce öğretimi yeterlikleri	3.93	.56	3.84	4.02
Genel	3.97	.48	3.89	4.04

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, mesleki yeterliklerin kazanımına ilişkin algılama düzeylerinde İngilizce alan yeterlikleri ile İngilizce öğretim yeterliklerine ait ortalama yaklaşık olarak 4, yani “üst” düzeyindedir. Standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması bu iki yeterlikte homojenliklerin aynı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda güven aralığına ilişkin sınırlar incelendiğinde İngilizce alan yeterlikleri bakımından öğretmenlerin %95’inin 3.93 ile 4.08 arasında bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde İngilizce öğretimi yeterlikleri bakımından öğretmenlerin %95’inin 3.84 ile 4.02 arasında bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Sonuç

olarak, genel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeylerinin “üst” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Alanda yapılan diğer benzer araştırmalarda bu bulgu yönünde ve bu bulgunun aksine farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Kavak (1986) “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları” adlı doktora tezinde eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini beş yeterlik boyutunda (alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma, insan ilişkileri) incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının kendilerini “oldukça yeterli” bulduğu yönündedir. Diğer yandan, araştırmada belirlenen boyutlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve araştırma boyutu diğer boyutlardan daha olumsuz bulunmuştur. Araştırmada hem öğretim elemanlarının kendi görüşleri hem de öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının görüşlerinin aksine, çoğunlukla öğretim elemanlarını “kısmen yeterli” veya daha yetersiz bulmaktadırlar. Görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kendi görüşleri ile öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında dikkat çekici bir farklılık vardır.

Taşdemir (1995) “İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tezinde ilkökul öğretmeni yetiştirme programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde ettiği sonuçlara göre, mevcut sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile, sınıf öğretmeni adaylarına genel kültür, alan bilgisi, öğretimi planlama ve uygulama yeterlikleri “kısmen yeterli” düzeyde kazandırılmaktadır. Benzer şekilde, sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik düzeyleri tüm özellikleri açısından “kısmen yeterli” düzeyde bulunmuştur.

Acar (2005) “Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi alan ve alan Öğretimi Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışmasında, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi olmak üzere 4 derse ilişkin alan ve alan öğretimi yeterliklerinin önem ve kazanma derecelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenleri Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi alan ve

alan öğretimi yeterliklerine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanımları önemle uyumlu bir biçimde gerçekleşmemiştir.

Yapılan alan yazın taramasında, hem İngilizce öğretimine ilişkin hem de genel liselerde İngilizce öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırmalar daha çok İngilizce öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim programları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Nitekim bu yargıyı, “İngilizce öğretmeni yetiştiren örgün ve yaygın öğretim lisans programlarının karşılaştırılması” (Engin, 2003); “Bilkent Üniversitesi İngilizce birimi öğretim programındaki değişim sürecinin değerlendirilmesi ve mesleki gelişim önerileri” (Uzel, 2002); “Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin toplumsal tutumlar” (Bağçeci, 2002); “Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretmeni yetiştirme müfredatının metodoloji kısmının kritik değerlendirmesi: Bir örnek olay çalışması” (Erdoğan, 1997) gibi araştırmalar da desteklemektedir.

Özellikle alan bilgisi açısından bakıldığında, alan bilgisi yeterli olan bir İngilizce öğretmenin genel İngilizce yeterlik düzeyini ölçen bir sınav olan KPDS sınavından yüksek bir puan alması beklenir. Ancak KPDS sınavına giren öğretmenlerden sadece %17,2’sinin A düzeyinde puan almış olması hem dikkat çekicidir hem de öğretmenlerin algılamasıyla İngilizce yeterlik düzeyini ölçen bir sınav olan KPDS sınavından alınan puanın birbiriyle çelişmekte olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanım açısından “üst” düzeyinde değerlendirmiş olmaları gerçekte bu düzeyde olduklarını göstermez. Kullanılan değerlendirme biçimi olan özdeğerlendirmenin sınırlılıklarından biri olan “bireylerin kendilerini yeterli oldukları yönünde değerlendirme eğilimleri” bu bulgunun yorumlanmasında göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin %95’inin mesleki yeterliklerini kazanım açısından “üst” düzeyinde değerlendirmiş olmaları, bu öğretmen grubunun homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, genel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%95) alan bilgisine sahip olma açısından kendini “üst” düzeyinde görmektedir.

Sonuç olarak, bu bulgunun İngilizce öğretimi açısından sağlıklı bir biçimde yorumlanması için, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin farklı araçlarla (öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan ve bu çalışmada sözü edilen diğer veri toplama araçları) ve farklı bilgi kaynaklarının (öğrenciler, okul yöneticileri veliler gibi) kullanılmasıyla mevcut durumun ortaya konması gerekmektedir. Bu nedenle, bu bulgunun tek başına öğretim açısından olumlu ya da olumsuz biçiminde değerlendirilmesi pek de olası gözükmemektedir.

4.2 Mesleki Yeterlikleri Kullanabilmeye İlişkin Algılama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeyleri

	$\bar{X}$	S	Ortalama için %95’lik güven aralığı	
			Alt sınır	Üst sınır
İngilizce alan yeterlikleri	3.93	.53	3.85	4.02
İngilizce öğretimi yeterlikleri	3.92	.57	3.83	4.01
Genel	3.93	.51	3.85	4.00

Mesleki yeterlikleri kullanabilmeye ilişkin algılama düzeyleri incelendiğinde İngilizce alan yeterlikleri ile İngilizce öğretim yeterliklerine ait ortalamaların yaklaşık olarak 4, yani “üst” düzeyinde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda güven aralığına ilişkin sınırlar incelendiğinde İngilizce alan yeterlikleri bakımından öğretmenlerin %95’inin 3.85 ile 4.02 arasında bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde İngilizce öğretimi yeterlikleri bakımından öğretmenlerin %95’inin 3.83 ile 4.01 arasında bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, genel liselerde çalışan İngilizce

öğretmenlerinin genel olarak mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeylerinin “üst” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, mesleki yeterliklerin kazanımına ilişkin algılama düzeylerine ilişkin olarak elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler mesleki yeterliklerin hem kazanım hem de kullanabilme boyutlarında kendilerini “üst” düzeyinde görmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından kendilerini “en üst” düzeyinde değil de “üst” düzeyinde değerlendirmiş olmalarının mesleki yeterlik boyutunda kendilerinde geliştirmeleri gereken noktalar olduğuna işaret ettiği düşünülebilir. Örneğin, Tablo 4.3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin İngilizce alan yeterlikleri kazanım bakımından frekansları ve yüzdeleri incelendiğinde, “en üst” düzeyine en çok katılımın olduğu ilk üç madde sırasıyla “Nitelikli bir okuma etkinliğinde uyulması gereken kuralları uygulayabilme”, “Okuduğu yazıları dilbilgisi kurallarına uygunluk açısından değerlendirebilme” ve “Doğru, anlamlı ve vurgulu okuyabilme”-“Sözlüğü etkin bir biçimde kullanabilme” maddeleridir.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin İngilizce Alan Yeterliklerinin Kazanım ve Kullanabilme Bakımından Frekansları ve Yüzdeleri

İngilizce Alan Yeterlikleri	Kazanım Düzeyi					Kullanabilme Düzeyi					
		5 EN ÜST	4 ÜST	3 ORTA	2 ALT	1 EN ALT	5 EN ÜST	4 ÜST	3 ORTA	2 ALT	1 EN ALT
7. Nitelikli bir okuma etkinliğinde uyulması gereken kuralları uygulayabilme	f	56	70	37			49	70	40	4	
	%	34.4	42.9	22.7			30.1	42.9	24.5	2.5	
8. Doğru, anlamlı ve vurgulu okuyabilme	f	50	79	32	2		45	74	42	2	
	%	30.7	48.5	19.6	1.2		27.6	45.4	25.8	1.2	
17. Sözlüğü etkin bir biçimde kullanabilme	f	50	75	36	2		50	69	41	3	
	%	30.7	46.0	22.1	1.2		30.7	42.3	25.2	1.8	
19. Okuduğu yazıları dilbilgisi kurallarına uygunluk açısından değerlendirebilme	f	54	70	37	2		54	67	38	4	
	%	33.1	42.9	22.7	1.2		33.1	41.1	23.3	2.5	

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin İngilizce alan yeterliklerini kullanabilme bakımından frekansları ve yüzdeleri incelendiğinde “en üst” düzeyine en çok katılımın

olduğu ilk üç madde sırasıyla “Okuduğu yazıları dilbilgisi kurallarına uygunluk açısından değerlendirebilme”, “Sözlüğü etkin bir biçimde kullanabilme” ve “Nitelikli bir okuma etkinliğinde uyulması gereken kuralları uygulayabilme” maddeleridir. Öğretmenlerin %70-80’i tüm maddelerde belirtilen yeterliklere *üst* ya da *en üst* düzeylerinde sahip olduğunu düşünmektedir. Hem kazanım hem de kullanabilme ölçekleri bakımından bu yorumun geçerli olduğu görülmektedir. Frekans ve yüzde dağılımlarında dikkat çeken diğer bir nokta ise tüm maddelerde maddede yer alan ifadeye belli bir oranda katılma vardır. *En alt* düzeyinde cevap veren İngilizce öğretmeni olmamıştır.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin İngilizce Öğretimi Yeterliklerinin Kazanım ve Kullanabilme Bakımından Frekansları ve Yüzdeleri

İngilizce Öğretimi Yeterlikleri		Kazanım Düzeyi					Kullanabilme Düzeyi				
		5 EN ÜST	4 ÜST	3 ORTA	2 ALT	1 EN ALT	5 EN ÜST	4 ÜST	3 ORTA	2 ALT	1 EN ALT
25. Bireysel farklılıkları ve öğrenme biçimlerini dikkate alarak uygun öğretim yöntemi seçebilme	f	43	69	45	5	1	51	65	44	3	
	%	26.4	42.3	27.6	3.1	.6	31.3	39.9	27.0	1.8	
26. Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilme ve sürdürübilme	f	50	68	44		1	57	65	39	2	
	%	30.7	41.7	27.0		.6	35.0	39.9	23.9	1.2	
35. Öğrencilere dil sevgisi ve bilincini kazandırabilme	f	55	61	43	3	1	48	63	45	7	
	%	33.7	37.4	26.4	1.8	.6	29.4	38.7	27.6	4.3	
36. Öğrencileri dil öğrenmeye güdüleme	f	56	59	43	5		47	61	49	6	
	%	34.4	36.2	26.4	3.1		28.8	37.4	30.1	3.7	
40. Dersin hedeflerine uygun olarak öğrenmeyi pekiştirici ödev hazırlayabilme	f	53	72	34	3	1	55	62	41	5	
	%	32.5	44.2	20.9	1.8	.6	33.7	38.0	25.2	3.1	

Benzer şekilde, öğretmenlerin İngilizce öğretim yeterlikleri bakımından frekansları ve yüzdeleri incelendiğinde, Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, kazanım için “en üst” düzeyinde katılımın en fazla olduğu ilk üç madde sırasıyla “Öğrencileri dil öğrenmeye güdüleme”, “Öğrencilere dil sevgisi ve bilincini kazandırabilme” ve “Dersin hedeflerine uygun olarak öğrenmeyi pekiştirici ödev hazırlayabilme” maddeleridir.

Kullanabilme düzeyi için bu sıralamanın “Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilme ve sürdürebilme”, “Dersin hedeflerine uygun olarak öğrenmeyi pekiştirici ödev hazırlayabilme” ve “Bireysel farklılıkları ve öğrenme biçimlerini dikkate alarak uygun öğretim yöntemi seçebilme” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 60-70’i tüm maddelerde belirtilen yeterliklere *üst* ya da *en üst* düzeylerinde sahip olduğunu düşünmektedir. Hem kazanım hem de kullanabilme ölçekleri bakımından bu yorumun geçerli olduğu görülmektedir.

4.3 Mesleki Yeterliklerin Kullanılmasını Engelleyen Faktörler

Araştırmanın üçüncü alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen faktörler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen öğretmen görüşleri bireysel ve okulla ilgili faktörler olarak gruplanmış ve sırasıyla Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmeleri önündeki bireysel engeller incelendiğinde en önemli üç engelin sırasıyla “Zamanımın yetmemesi; haftalık ders saatlerinin fazla olması”, “Alan bilgisi konusunda yetersiz olmam” ve “Pratik yapacak yeterli imkânı bulamamam” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %21’i “Zamanımın yetmemesi; haftalık ders saatlerinin fazla olması”nı mesleki yeterliklerini kullanabilmesini engelleyen bir etken olarak belirtirken, %15’i “Alan bilgisi konusunda yetersiz olmam” ve %14’ü “Pratik yapacak yeterli imkânı bulamamam” ifadesiyle pratik imkânlarının olmamasını bir engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmeleri Önündeki Bireysel Engeller

Bireysel Engeller	f	%
Zamanının yetmemesi; haftalık ders saatlerinin fazla olması	32	21
Alan bilgisi konusunda yetersiz olmam	23	15
Pratik yapacak yeterli imkânı bulamamam	21	14
Yeterli hazırlık yapamamam	14	9
Sınıf içinde beden dilini etkili kullanamamam	14	9
Ek iş yapıyor olmam	13	8
Teknolojiden yararlanamıyor olmam	7	5
İngilizce öğretmenliği lisans mezunu olmayışım	6	4
Üniversitede öğrenilenlerin sınıflarda uygulanması imkânsız olduğunu düşünmem	5	3
Kendimi geliştirmek adına katılamadığım seminerler	5	3
Ailevi problemlerimin olması	4	3
İngilizceyi sevmiyorum	3	2
İçine kapanık olmam	3	2
Daha önce dili farklı bir işte kullandığım için zorlanıyor olmam	3	2
Çok farklı düzeyde sınıflara girmem	3	2
Kendimi yeterince ifade edememem	3	2
Yurt dışında eğitim almamış ya da orada yaşamamış olmam	3	2
Yeni mezun olduğum için yeterli deneyime sahip olmamam	1	1

Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğinin okul müdürünün görevlerini anlatan 7. Maddesinin e) bendinde “çift öğretim usulü uygulanan okullarda öğretmenlere bir günde altı saatten fazla ders konulamayacağı” ifade edilmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/11868_0.html). Bu durumda, yönergeye göre bir öğretmenin haftalık en fazla 30 saat ders yükü bulunması gerekmektedir. Uygulamada çeşitli farklılıklar gözlenirse de, genelde ders dağılımlarının bu yönetmeliğe uygun yapıldığı söylenebilir. Diğer yandan, 24 Kasım 2007 öğretmenler günü dolayısıyla Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan 1700 öğretmenin katıldığı ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumunun tespit edilmesini amaçlayan araştırmaya göre, öğretmenlerin %23.5’i görevlerinden arta kalan zamanda ek iş yapmakta, % 89.6’sının kredi kartı borcu ya da taksitleri bulunmakta,

% 91.4'ü maaşından birikim yapamamaktadır. Aynı araştırmaya göre, öğretmenlerin yüzde 83.1'i maaş ve ek ücretleriyle birlikte 1000-1500 YTL arasında aylık gelir etmektedir (www.nethaber.com). Bu veriler, öğretmenlerin zaman yetersizliği ya da haftalık ders saatlerinin fazla olmasının sadece çalıştıkları okuldaki ders yüklerinden değil aynı zamanda ek iş yapmalarından kaynaklandığına da işaret etmektedir. Nitekim bu çalışmada görüşülen öğretmenlerden bazıları (%8) da aynı görüşü ifade etmişlerdir (Tablo 4.5). Bazı öğretmenler ise haftalık 20-30 saatlik bir ders yükünün yabancı dil öğretmenin kendini geliştirmesine zaman bırakmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmeleri Önündeki Okulla İlgili Engeller

Okulla İlgili Engeller	f	%
Araç-Gereç yetersizliği; yeterli görsel araç ve gereç olmaması	41	25
Sınıfların kalabalık olması	33	20
Okulun fiziksel koşulları	16	10
Okul idaresiyle problemlerimin olması	13	8
Öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü	11	7
Eğitim-öğretim için etkili bir ortam yaratılmaması	10	6
Öğrencilerin altyapı eksikliği	9	6
Genel olarak yabancı dillere karşı ilgisizlik	7	4
İngilizce derslerinin az olması	6	4
Öğrencilerin ailevi ve sosyoekonomik güçsüzlükleri	6	4
Öğrenci yapısının İngilizceye olumsuz bakışı	3	2
Dil laboratuvarının olmaması	3	2
Arkadaşlarımın hoşgörülü ve anlayışlı olmamaları	2	1
Emeğe değer verilmemesi	2	1
Çalıştığım okulun türü	1	1

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen okulla ilgili etkenler incelendiğinde en önemli üç engelin sırasıyla “Araç-Gereç yetersizliği; yeterli görsel araç ve gereç olmaması”, “Sınıfların kalabalık olması” ve “Okulun fiziksel koşulları” olduğu görülmektedir. Bu engellerin oranı sırasıyla %25, %20 ve %10'dur.

Bu bulgu, araç-gereç yetersizliğinin öğretmen performansını etkilediği yönündeki diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Uçar, 1998; Özdemir, 2000; Hamurcu, 2000; Teker, 2002). Ayrıca Fidan (2008) araştırmasının bir sonucu olarak öğretmenlerin araç-gereçle yapılan öğretimin verimli ve etkili olduğu inanmakta olduğunu ve öğretmenlerin araç gereçle yapılan öğretimin, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı, onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, aktif katılım sağladığı, öğrenilen bilgilerin günlük hayata transferinin olduğu yönündeki görüşlerini ifade etmektedir.

Özellikle İngilizce öğretiminde görsel araçların (poster, flaş kartı, video vb.) kullanılması son derece önemlidir. Brown (2001) dil öğretiminde zenginliğin ve çeşitliliğin sağlanması için resim, poster, video ve bilgisayar gibi araç-gereçlerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu tür araç-gereçlerin İngilizce öğretiminde kullanılmasının önemi ve gereği açıktır ve bu nedenle araç-gereç yetersizliği İngilizce öğretmenlerinin öğretimdeki performanslarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusu araç-gereç yetersizliğinin öğretmenin mesleki yeterliklerini kullanabilmesini engellediğini ortaya koymaktadır.

Ancak, öğretmenlerin bu konuyu bir engel olarak ifade etmiş olmaları ilginçtir. Diğer alanlara göre İngilizce öğretiminde araç-gereç yetersizliğini gidermek daha kolay ve daha az maliyetlidir. Örneğin, İnternet İngilizce öğretiminde kullanılabilecek pekçok görsel ve işitsel dil öğretim malzemesiyle doludur. Hemen hemen hiçbir ücret ödemeksizin bu malzemeler öğretmenler tarafından sınıf içi öğretim etkinliklerinde kullanılabilir. Araştırmanın bu bulgusu dolaylı olarak öğretmenlerin bu sorunu kendilerinin çözmediklerine ya da çözemediklerine de işaret etmektedir.

Öğretmenlerin %20'si "Sınıfların kalabalık olması"nı mesleki yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen okulla ilgili ikinci önemli engel olarak görmektedir. Uluslararası değerlere göre, orta öğretimde sınıf büyüklüğünün 20-25 öğrenci arasında olması gerekmektedir (Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994). Ancak ülkemizde bir dersliğe düşen ortalama öğrenci sayısı liselerde 52'dir (Sarp, 2000:14). Bu oran ideal sınıf mevcudunun ülkemizde neredeyse iki katını geçtiğini göstermektedir.

Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Öğretmene ek zaman sağlar, öğretmen her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilir, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilir, sınıfı daha etkili yönetebilir, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme imkanı verir (Celep, 2002). Bunun tam aksine, büyük sınıflarda, öğretmenin bireysel öğretim için harcayacağı zaman miktarı azalmaktadır (Güçlü, 2002). Çınar (2004: 4) “Kalabalık sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi” başlıklı çalışmasında, kalabalık sınıfların öğretmenlerin motivasyonunu azaltmakta, sınıf yönetimini, sınıfı derse hazırlamayı zorlaştırmakta, öğrencilerle olan ilişkilerini olumsuz etkilemekte, bu sınıflarda ders yapmak öğretmene sıkıcı gelmekte, zaman kaybına sebep olmakta, ders dışı etkinliklere yer vermeyi engellemekte, öğrencilerin derse katılım oranını düşürmekte, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenlerin sağlığını bozmakta ve öğretmeni strese sokmakta olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Erden (1998) kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkatinin daha kolay dağılacağını, sınıfta düzeni korumanın zor olduğunu ve büyük ölçüde anlatım yönteminin tercih edilmek zorunda kalınacağını ve dolayısıyla öğretmenin çabuk yorulup güdüsünün azalacağını belirtmektedir.

Özetle ifade etmek gerekirse, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerini engelleyen bir engel olarak kalabalık sınıfları ifade etmiş olmaları alanda yapılan pek çok araştırmayla da desteklenmektedir.

4.4 İletişimsel Yeterlikleri Algılama Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeyleri

$\bar{X}$	S	Ortalama için %95'lik güven aralığı	
		Alt sınır	Üst sınır
3.85	.47	3.78	3.93

İletişimsel yeterlik algılama düzeyleri incelendiğinde, bu düzeyin “üst” düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Ancak, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterlik algılama düzeyleri mesleki yeterliklerle ilgili algılama düzeyleri ile karşılaştırıldığında ortalamanın daha küçük olduğu görülmektedir. Bu iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımlı gruplarda t-testinin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algılama Düzeyleri ile İletişimsel Yeterlikleriyle İlgili Algılama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına ait t-Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	S	r	t	p
Mesleki Yeterlikler	163	3.97	.48	0.34	2.65**	0.00
İletişimsel Yeterlikler	163	3.85	.47			

**p<.01

Tablodaki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılama düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ =3.85) ile mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ =3.97) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülür [$t(162)=2.65$, $p<0.01$]. Ortalama değerlere bakıldığında, öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeylerinden küçüktür.

Öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerinin konu edildiği benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Şahin (1998) “Aday Öğretmenlerin Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Uygulama Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, söz konusu öğretmenlerin uygulama yeterlikleri ve bu yeterliklerin ne kadarını Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde edindiklerine ilişkin görüşleri incelemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenler uygulama dersi yaparken, dersi planlama ve iletişim bölümlerinde yeterli bulunmuştur. Benzer şekilde, Gökçe (1999) “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı doktora tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını araştırmış ve bu yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili bir iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri alanı, okuma, yazma, matematik öğretimi, sınıf yönetimi alanı, okul-aile işbirliği, mesleki-kişisel özellikleri ile ilgili öngörülen yeterliklere “yeterince” sahiptirler.

Diğer yandan, Clifford (1998) “K-12 Öğretmenlerinin Bir İletişimci Olarak Kendi Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, öğretmenlerin farklı dinleyicilerle ve farklı okul çevrelerinde bir iletişimci olarak kendi yeterlik algılarını betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, K-12 öğretmenlerinin bir iletişimci olarak kendi yeterlik algıları üç farklı dinleyici grubu ile (veliler, öğrenciler ve öğretmenler) ve dört iletişim durumunun (kişiler arası konuşma, büyük toplantılar, küçük gruplar ve toplumla konuşma) her birinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde, Bulut (2004) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada, örnekleme giren öğretmenlerin iletişim becerileri algılarına ilişkin toplam puanları ortalamalarının “orta” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Saylan ve Yurdakul (1998: 527) “İngilizce Öğretmenlerinin İletişim Yeterliliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, İngilizce hazırlık sınıfı bulunan okullardaki İngilizce öğretmenlerinin sınıf-içi etkinliklerdeki iletişim yeterliklerini belirleyerek, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinde uygulanabilir öneriler sunmayı amaçlamış ve hazırlık sınıflarında derse giren İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf içi iletişim açısından belirlenen davranışları istenen düzeyde gerçekleştirmede yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

4.5 Mesleki Yeterliklere İlişkin Algılama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri, cinsiyet, eğitim düzeyi,

mezun oldukları bölüm, hizmet yılı, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak cinsiyet değişkenine ilişkin mesleki yeterliklerin kazanım boyutunda elde edilen bulgular Tablo 4.9’da ve cinsiyet değişkenine ilişkin mesleki yeterlikleri kullanabilme boyutunda elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
İngilizce alan yeterlikleri	Kadın	104	4.00	.49	-0.22	0.83
	Erkek	59	4.01	.48		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Kadın	104	3.93	.60	0.16	0.88
	Erkek	59	3.92	.47		
Genel	Kadın	104	3.96	.49	-0.17	0.86
	Erkek	59	3.98	.46		

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=-0.22$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=0.16$, $p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=-0.17$, $p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
İngilizce alan yeterlikleri	Kadın	104	3.93	.50	-0.27	0.79
	Erkek	59	3.95	.57		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Kadın	104	3.92	.55	0.13	0.90
	Erkek	59	3.91	.60		
Genel	Kadın	104	3.92	.47	-0.06	0.95
	Erkek	59	3.93	.56		

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=-0.27$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=0.13$, $p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=-0.06$, $p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Bu bulguyu destekleyen bazı araştırmalar olmasına karşın (Çelenk, 1988; Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Oral, 2004; Çakır 2005), diğer bazı araştırmalar cinsiyetin mesleki yeterlik algısını etkilediği yönünde bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin, İzci (1999) “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı doktora tezinde orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin meslek bilgisi yeterliklerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet açısından, bayan öğretmenlerin meslek bilgisi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Sünbül ve Arslan (2007:6) öğretmenlerin cinsiyete göre yeterlilik puan ortalamalarında anlamlı bir farkın bulunduğunu belirtmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmenlerin (34.7) erkek öğretmenlere (33.4) göre kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanlarının ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve mesleki yeterlik inancı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Yaptıkları araştırmaya göre, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançları üzerinde orta büyüklükte etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmada kızların Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı [AÖKİYAÖ] ortalamaları ve erkeklerin AÖKİYAÖ ortalamaları arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, ilgili alan yazın tarandığında cinsiyet değişkeninin mesleki yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu ve aksine ilişkin farklı bulguların olduğu görülmektedir. Bu nedenle,

farklı örneklem gruplarıyla farklı öğretim düzeylerinde bir değişken olarak cinsiyet ve mesleki yeterlik algısının incelenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin mesleki yeterliklerin kazanım boyutunda elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngilizce alan yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.43	.73	11.24**	0.00
	Lisans	140	4.04	.42		
	Yüksek Lisans	10	4.15	.53		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.58	.71	3.30*	0.04
	Lisans	140	3.97	.49		
	Yüksek Lisans	10	3.82	1.01		
Genel	Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.51	.69	7.08**	0.00
	Lisans	140	4.01	.41		
	Yüksek Lisans	10	4.03	.79		

*p < .05, **p < .01

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=11.24$, $p<0.01$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=3.30$, $p<0.05$] eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=7.08$, $p<0.01$] eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Hangi eğitim düzeyleri arasında farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucu Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testinin Sonuçları

	Eğitim Düzeyi (I)	Eğitim Düzeyi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	St.Hata
İngilizce alan yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	Lisans	-.61**	.13
		Yüksek Lisans	-.72**	.19
	Lisans	Yüksek Lisans	-.11	.15
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	Lisans	-.39*	.16
		Yüksek Lisans	-.23	.23
	Lisans	Yüksek Lisans	.15	.18
Genel	Eğitim Enstitüsü-Diğer	Lisans	-.50**	.13
		Yüksek Lisans	-.52*	.19
	Lisans	Yüksek Lisans	-.02	.15

*p <.05, **p<.01

Çoklu karşılaştırma sonuçlarında görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterlikleri, İngilizce öğretimi yeterliklerinde ve genel mesleki yeterliklerde eğitim enstitüsü ve diğer yerlerden mezun olan öğretmenlerin yeterliklerinin lisans ve yüksek lisans mezunlarından daha düşük olduğu söylenebilir ($p < 0.05$). Bununla beraber lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > 0.05$), İngilizce öğretimi yeterliklerinde eğitim enstitüsü ve diğer mezunlarla yüksek lisans mezunları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin mesleki yeterlikleri kullanabilme boyutunda elde edilen bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngilizce alan yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.30	.85	11.91**	0.00
	Lisans	140	3.98	.45		
	Yüksek Lisans	10	4.10	.44		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.54	.92	3.64*	0.03
	Lisans	140	3.94	.52		
	Yüksek Lisans	10	4.10	.48		
Genel	Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.42	.86	8.08**	0.00
	Lisans	140	3.96	.44		
	Yüksek Lisans	10	4.10	.45		

*p < .05, **p < .01

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=11.91$, $p<0.01$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=3.64$, $p<0.05$] eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=8.08$, $p<0.01$] eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Hangi eğitim düzeyleri arasında farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testinin Sonuçları

	Eğitim düzeyi (I)	Eğitim düzeyi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	St.Hata
İngilizce alan yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	Lisans	-.68**	.14
		Yüksek lisans	-.79**	.21
		Yüksek Lisans	-.11	.16
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Eğitim Enstitüsü-Diğer	Lisans	-.40*	.16
		Yüksek Lisans	-.56*	.23
		Yüksek Lisans	-.15	.18
Genel	Eğitim Enstitüsü-Diğer	Lisans	-.54**	.14
		Yüksek Lisans	-.67**	.20
		Yüksek Lisans	-.13	.16

*p < .05, **p < .01

Çoklu karşılaştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterlikleri, İngilizce öğretimi yeterliklerinde ve genel mesleki yeterliklerde eğitim enstitüsü ve diğer yerlerden mezun olan öğretmenlerin yeterliklerini algılama düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunlarından daha düşük olduğu söylenebilir ($p<0.05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Dolayısıyla, genel olarak öğretmenlerin mesleki yeterliklerini algılama düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği ve eğitim enstitüsü ve diğer yerlerden mezun olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini algılama düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunlarının algılama düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Eğitim enstitüsü ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre daha düşük bir mesleki yeterlik algısına sahip olması beklendik bir sonuçtur. Alınan eğitiminin öğretmenlerde olumlu yönde farklılık yaratması ve bu farklılığın yeterlik alanına yansması doğal karşılanabilir. Eğitim enstitüsü ve diğer programlar lisans ve yüksek lisans programlarına göre içerik açısından daha sınırlıdır. Bu nedenle, gerek alan bilgisi gerekse öğretim bilgisi açısından lisans ve yüksek lisans programlarını tamamlayan öğretmenlerin daha donanımlı olması beklenen bir durumdur. Ayrıca, günümüzde eğitim enstitüleri yerini üniversitelerin lisans programlarına bırakmıştır. İlk kez 1926-1927 öğretim yılında, ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere, Konya’da iki yıl süreli olarak Orta Muallim Mektebi açılmıştır. Bu okul, eğitim enstitülerinin temelini oluşturmuştur. Anılan okul, 1927-1928 öğretim yılında Pedagoji Bölümü eklenerek Ankara’ya taşınmıştır. 1928-1929 öğretim yılında Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih-Coğrafya bölümleri eklenmiş ve öğretim süresi iki yıl hazırlık bir buçuk yıl meslek eğitimi olmak üzere üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1932 yılında bir yılı hazırlık olmak üzere, öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır ve Resim-İş, ile Beden Eğitimi Bölümleri açılmıştır. 1934-1935 öğretim yılında hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Enstitüde, 1937-1938’de Müzik Bölümü, 1941-1942’de Fransızca, 1944-1945’te İngilizce, 1947-1948’ Almanca Bölümleri açılmış, öğretim süresi Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi Bölümleri üç, diğer bölümler iki yıl olarak düzenlenmiştir. 1968-1969

öğretim yılında tüm bölümler üç yıl olarak düzenlenmiştir. 1979-1980 öğretim yılında Eğitim Enstitülerinde öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve 1982 yılından sonra üniversitelere bağlanmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003). Bu nedenle, eğitim enstitüsü ve diğer programlardan mezun öğretmenlerin en az 25 yıldır çalışmakta olduğu da göz önüne alınacak olursa, eğitim enstitülerinden mezun öğretmenlerin geçen zaman içindeki yenilikleri öğrenip bunlara uyum sağlamış olmalarının güç olduğu da düşünülebilir. Buradan hareketle, eğitim enstitüsü ve diğer programlardan mezun öğretmenlerin mesleki yeterlik algısının düşük olması normaldir.

Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerini algılama düzeyleri arasında bir fark çıkmaması ilginç bulunmuştur. Lisans programları ve yüksek lisans programları incelendiğinde, yüksek lisans programlarında derslerin içeriği, konuların incelenme biçimi ve kavramsal derinlik daha yoğundur. Bunun da öğretmenin yeterliğinde ve yeterlik algısında farklılık yaratması beklenebilir. Yüksek lisans yapmış olmanın öğretmenin mesleki yeterlik algısında bir farklılık yaratmamış olması yüksek lisans programlarının bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğine işaret ediyor olabilir. Diğer yandan, bu bulgu öğretmenlere mesleki yeterliklerinin kazandırılması bakımından lisans programlarının yüksek lisans programlarına benzeştigi de işaret etmektedir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ve incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Mezun olunan bölüm açısından, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4.15'te ve mezun olunan bölüm açısından, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.15

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi

	Mezun Olunan Bölüm	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngilizce alan yeterlikleri	İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.94	.51	2.41	0.09
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	4.12	.39		
	Diğer	19	4.05	.54		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.85	.51	2.73	0.07
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	4.08	.44		
	Diğer	19	3.98	.90		
Genel	İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.89	.47	2.84	0.05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	4.11	.38		
	Diğer	19	4.01	.68		

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=2.41$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=2.73$, $p>0.05$] mezun olunan bölüme göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=2.84$, $p>0.05$] mezun olunan bölüme göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi

	Mezun Olunan Bölüm	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngilizce alan yeterlikleri	İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.89	.56	1.03	0.36
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	4.00	.45		
	Diğer	19	4.01	.54		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.85	.60	1.61	0.20
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	4.00	.46		
	Diğer	19	4.05	.59		
Genel	İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.86	.53	1.53	0.22
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	4.00	.43		
	Diğer	19	4.03	.54		

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=1.03$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=1.61$, $p>0.05$] mezun olunan bölüme göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=1.53$, $p>0.05$] mezun olunan bölüme göre farklılık göstermemektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılama düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. Bu bulgu benzer araştırmalardaki bulgulardan farklılık göstermekle birlikte benzer noktalara da işaret etmektedir. Örneğin, Şahin (1995) “İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterlik Düzeyi” adlı araştırmasında ilkokullara sınıf öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin yeterliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın bir sonucu olarak, ilköğretim öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin alan bilgileri arasında farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan, araştırılan bu iki grubun öğretmenlik bilgileri arasında fark bulunmamıştır. Şahin’in araştırmasında farklılaşma alan bilgisinde görülmekteyken öğretim bilgisinde bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Diğer yandan, Dağlı (1999) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlikleri” başlıklı araştırmasında, eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer fakülte ve yüksekokullardan mezun olan ve ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin çeşitli boyutlardaki yeterliklerine ilişkin müdür algılarını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer fakülte ve yüksekokullardan mezun olan öğretmenlerin “alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri” boyutları arasındaki yeterliğe ilişkin müdür algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürleri söz konusu boyutlarda sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenleri “oldukça yeterli” görürken, diğer fakülte ve yüksekokullardan mezun olan öğretmenleri “kısmen” yeterli görmektedirler.

Hizmet yılı değişkeni açısından, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4.17’de ve hizmet yılı açısından, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet Yılı Açısından İncelenmesi

	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngilizce alan yeterlikleri	5 yıl ve daha az	24	4.06	.33	.87	0.46
	6-9 yıl	26	4.06	.56		
	10-20 yıl	82	4.01	.50		
	21 yıl ve daha fazla	31	3.88	.48		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	5 yıl ve daha az	24	4.01	.47	.51	0.67
	6-9 yıl	26	3.88	.79		
	10-20 yıl	82	3.95	.49		
	21 yıl ve daha fazla	31	3.84	.57		
Genel	5 yıl ve daha az	24	4.03	.37	.70	0.55
	6-9 yıl	26	3.97	.62		
	10-20 yıl	82	3.99	.46		
	21 yıl ve daha fazla	31	3.86	.48		

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=0.87$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=0.51$, $p>0.05$] hizmet yılına göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=0.70$, $p>0.05$] hizmet yılına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet Yılı Açısından İncelenmesi

	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngilizce alan yeterlikleri	5 yıl ve daha az	24	3.97	.35	0.64	0.59
	6-9 yıl	26	3.96	.55		
	10-20 yıl	82	3.96	.52		
	21 yıl ve daha fazla	31	3.82	.63		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	5 yıl ve daha az	24	3.96	.51	0.11	0.95
	6-9 yıl	26	3.89	.54		
	10-20 yıl	82	3.93	.53		
	21 yıl ve daha fazla	31	3.88	.73		
Genel	5 yıl ve daha az	24	3.96	.38	0.31	0.82
	6-9 yıl	26	3.93	.47		
	10-20 yıl	82	3.95	.49		
	21 yıl ve daha fazla	31	3.85	.65		

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=0.64$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=0.11$, $p>0.05$] hizmet yılına göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$F(2,160)=0.31$, $p>0.05$] hizmet yılına göre farklılık göstermemektedir.

Sünbül ve Arslan (2007) 0-5 yıl kıdem düzeyi ile 11-15 yıl kıdem düzeyi, 0-5 yıl kıdem düzeyi ile 26 ve üstü kıdem düzeyi ve 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 26 ve üstü kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ancak diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir. Ortalama farkları incelendiğinde, 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları, 26 ve üstü kıdem düzeyindeki öğretmenlerin ise 6- 10 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlerden kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Benzer şekilde, İzci (1999) yaptığı doktora tezi çalışmasında kıdem açısından, 6-11 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin meslek bilgisi düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ancak, Güven (2005) “Devlet Okulları İlköğretim Birinci Kademedeki Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profili ve Yeterlik Algıları” başlıklı yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan İngilizce

öğretmenlerinin yeterlik algılarının yaş, cinsiyet ve mesleki deneyime göre farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının hizmet yılına göre farklılık göstermemesi meslekte çalışılan süre ile kazanılan deneyimin aynı kavrama işaret etmediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlik yaparak geçirilen süre öğretmenlik mesleğinde kazanılan deneyim ve mesleki gelişmeye paralel olmayabilir. Öğretmenlik mesleğinin uygulama sıklığının artmasıyla ve bu uygulamaların eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi sonucu öğretmenin mesleğinde daha yeterli ve yetkin olması sağlanabilir. Bununla birlikte, meslekte kendini geliştirmeden geçirilen süre öğretmenin kendisine deneyim olarak yansımayacaktır. İstendik durum elbette öğretmenin meslekte geçirdiği yılların onun mesleki profiline olumlu katkılar sağlamasıdır ancak bunu engelleyen bireysel ve örgütsel etkenler de mevcuttur. Bu etkenler öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumdan okulun ve genel olarak Türk Eğitim Sisteminin öğretmeni algılayış ve konumlandırış biçimine kadar geniş bir dağılım göstermektedir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumu açısından, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4.19'da ve Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumu açısından, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kazanımına İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Açısından İncelenmesi

Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu		n	$\bar{X}$	S	t	p
İngilizce alan yeterlikleri	Evet	100	4.04	.50	1.19	0.23
	Hayır	63	3.94	.45		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Evet	100	3.98	.53	1.47	0.14
	Hayır	63	3.85	.60		
Genel	Evet	100	4.01	.48	1.53	0.13
	Hayır	63	3.90	.47		

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=1.19$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=1.47$, $p>0.05$] hizmet içi eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=1.53$, $p>0.05$] hizmet içi eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin Kullanabilmelerine İlişkin Algılama Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Açısından İncelenmesi

	Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	p
İngilizce alan yeterlikleri	Evet	100	3.99	.55	1.59	0.11
	Hayır	63	3.85	.47		
İngilizce öğretimi yeterlikleri	Evet	100	3.96	.56	1.28	0.20
	Hayır	63	3.85	.58		
Genel	Evet	100	3.97	.52	1.54	0.12
	Hayır	63	3.85	.47		

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=1.59$, $p>0.05$] ve İngilizce öğretimi yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=1.28$, $p>0.05$] hizmet içi eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeyleri [$t(161)=1.54$, $p>0.05$] hizmet içi eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Dolayısıyla, genel olarak öğretmenlerin mesleki yeterliklerini algılama düzeylerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte, Tablo 4.20 araştırmaya katılan 163 öğretmenden 63 öğretmenin hiç hizmet içi eğitim almadığını da göstermektedir. Hizmet içi eğitime ilişkin olarak hem öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar hem de hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar ve kuramsal çalışmalar hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir.

(Özdemir ve Yalın, 1998; Erçetin, 2005; Akçamete, 2005; Baykal, 2005; Özdemir, 2005). Benzer şekilde, Güven (2005) hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve malzeme geliştirmeye ilişkin yeterlik algılarının, hizmet içi eğitim kursu almayan öğretmenlere göre, daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin bu araştırmada mesleki yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık yaratmamış olması verilen eğitimin niteliğiyle ilgili olabilir. Nitekim Özdemir'in (2005) yaptığı bir araştırmada, hizmet süresi bir ile üç yıl arasında değişen öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili önemli ve ciddi boyutlarda güçlüklerle karşılaştıkları ortaya konmuştur. Karşılaşılan güçlüklerden biri mesleki yetersizlik olarak ifade edilmiş ve mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin öncelikle eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, hizmet içi eğitim etkinliklerinin yeni öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına karşılamada nitelik ve nicelik yönünden beklenenlere göre yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki yeterlik algılarında bir farklılık yaratmamış olması verilen eğitimin içeriği, çekiciliği, problemlerin çözümüne yönelik olup olmaması, öğretmenlerin bu eğitimlere katılmalarında etkili olan temel faktörler gibi değişkenlere bağlı olarak açıklanabilir.

4.6 İletişimsel Yeterlikleri Algılama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Araştırmanın altıncı alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeyleri, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	104	3.86	.47	0.24	0.81
Erkek	59	3.84	.47		

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iletişimsel yeterlikleri algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t(161)=0.24$, $p>0.05$]. Bu bulgu benzer araştırma sonuçlarıyla aynıdır. Örneğin, Günay (2003) “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade etmektedir. Benzer şekilde, Bulut (2004) öğretmenlerin cinsiyete göre, iletişim becerileri ölçeği toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak, cinsiyetin öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algı düzeylerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p
Eğitim Enstitüsü-Diğer	13	3.72	.66	0.62	0.54
Lisans	140	3.87	.45		
Yüksek Lisans	10	3.89	.58		

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir [$F(2,160)=0.62$, $p>0.05$]. Eğitim düzeyinin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Hodges, Turnbull, Cohen ve diğerleri, 1996). Ancak Korkut (2005) yaptığı araştırmada, lise ve üniversite eğitiminin iletişim becerileri açısından farklılık yaratmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak eğitim düzeyi iletişim becerileri üzerinde etkili olabilir. Bununla birlikte, hangi eğitim düzeylerinde ve hangi örneklem grubuyla çalışıldığı da gözden kaçırılmamalıdır. Sonuç olarak, bu çalışmada da söz konusu eğitim düzeyinin öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algılama düzeylerini etkilemediği bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi

Mezun Olunan Bölüm	n	$\bar{X}$	S	F	p
İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	97	3.78	.43	3.51*	0.03
İngiliz Dili ve Edebiyatı	47	3.91	.52		
Diğer	19	4.07	.48		

*p < .05

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeylerinin mezun olunan bölüme göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F(2,160)=3.51$, $p<0.05$]. Hangi bölümler arasında iletişimsel yeterlik bakımından farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucu Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bölüm (I)	Bölüm (J)	Ortalama Farkı (I-J)	St.Hata
İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)	İngiliz Dili ve Edebiyatı	-0.13	0.08
	Diğer	-0.28	0.12*
İngiliz Dili ve Edebiyatı	Diğer	-0.16	0.13

*p < .05

Tablo 4.24'e göre, İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği) bölümünden mezun öğretmenlerin iletişimsel yeterlikleri diğer bölümlerden mezun olanlardan daha düşüktür ($p<0.05$). İngilizce öğretmenliği mezunu öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algılarının diğer

bölüm mezunlarına göre düşük olması lisans programlarında aldıkları derslerin içeriği ile ilgili olabilir. İngilizce öğretmenliği programları içerik ve uygulama açısından değerlendirildiğinde, ağırlıklı olarak iletişime yönelik 1. Sınıf dersleri içinde iki dönem “İletişim Becerileri I” ve “İletişim Becerileri II” dersi, 3.Sınıf dersleri içinde “Sınıf Yönetimi”, 4. Sınıf dersleri içinde “Sınıf Yönetimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin okutulduğu görülmektedir (Hacettepe İngiliz Dili Eğitimi lisans programı dersleri). İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde ise 1. Sınıf dersleri içinde “Sözlü Kompozisyon”, 2. Sınıf dersleri içinde “İngilizce Konuşma Becerisi” ve “Amerikan Tiyatrosu”, 3. Sınıf dersleri içinde “İngiliz Tiyatrosu I” ve “İngiliz Tiyatrosu II”, 4. Sınıf dersleri içinde “İngiliz Tiyatrosu III” ve “İngiliz Tiyatrosu IV” derslerinin okutulduğu görülmektedir (Hacettepe İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans programı dersleri, 2000).

YÖK 2006 yılı itibariyle İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarına “Etkili İletişim Dersi”ni eklemiştir. Ders kapsamında kişilerarası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişimde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları yer almaktadır. Bu uygulamayla İngilizce öğretmenliği mezunlarının iletişimsel yeterliklerin artırılabilceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algı düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Hizmet Yılı Açısından İncelenmesi

Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	S	F	p
5 yıl ve daha az	24	3.84	.38	0.07	0.98
6-9 yıl	26	3.89	.48		
10-20 yıl	82	3.85	.45		
21 yıl ve daha fazla	31	3.86	.59		

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeylerinin hizmet yılına göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F(2,160)=0.07$, $p>0.05$]. Bu bulgu benzer çalışmalarda elden bulgularla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Bulut (2004) araştırmasında çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin iletişim becerisi toplam puanlarının yüksek, çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin iletişim becerisi toplam puanlarının düşük olduğunu tespit etmiş ama bu iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını dolayısıyla hizmet yılı farklı olan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılamalara benzer düzeyde sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimini araştıran bazı çalışmalarda hizmet yılı değişkeninin iletişimsel yeterlik algısında farklılaşma yarattığı belirtilmektedir (Öner, 1999; Günay, 2003; Ulay 2004; Erol, 2006). Buradan hareketle, genel olarak iletişimsel yeterlik algısının hizmet yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı ancak öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişime yönelik algılama düzeyinin hizmet yılına bağlı olarak farklılaşmakta olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algı düzeylerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26

Öğretmenlerin İletişimsel Yeterliklerini Algılama Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Açısından İncelenmesi

Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	100	3.88	.46	0.89	0.37
Hayır	63	3.81	.49		

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeylerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir [$t(161)=0.89$, $p>0.05$]. MEB ve üniversite işbirliği ile gerçekleştirilen ve öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli hizmet içi eğitim

çalışmaları yapılmıştır (Güçlü, 2000a; Güçlü,2000b; Güçlü, 2005). Ancak özellikle son yıllardaki MEB hizmet içi faaliyet planları incelendiğinde (<http://hedb.meb.gov.tr/plan.html>), öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini yetkinleştirme yönünde sağlanan desteğin son derece sınırlı olduğu görülmektedir. İletişim konusu genellikle sınıf yönetimi ve öğretim becerileri konuları içinde bir alt bölüm olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, araştırmanın öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerini algılama düzeylerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre farklılık göstermemesi yönündeki bulgusu, hizmet içi eğitim etkinliklerinde iletişimsel yeterlik konusu ve ilgili uygulamaların ne düzeyde önemsendiği ve ne kapsamda yürütüldüğü ile ilgili olduğu düşünülebilir.

4.7 Mesleki Yeterlik ve İletişimsel Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın yedinci alt amacında, “Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve iletişimsel yeterlik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27

İlişki Katsayıları

	İngilizce alan yeterlikleri (kazanım)	İngilizce alan yeterlikleri (kullanabilme)	İngilizce öğretimi yeterlikleri (kazanım)	İngilizce öğretimi yeterlikleri (kullanabilme)	Mesleki yeterliklerin kazanımı	Mesleki yeterlikleri kullanabilme
İletişimsel Yeterlik	.26**	.23**	.33**	.27**	.34**	.27**

**p<.01

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, iletişimsel yeterlik ile mesleki yeterlik boyutları arasındaki ilişki katsayıları çok yüksek değildir. Katsayıların çok yüksek olmaması bir öğretmenin iletişimsel yeterliğindeki artış/azalış kadar mesleki yeterlik boyutlarında bir artış/azalış meydana getirmeyeceğini ifade etmektedir. Burada korelasyon katsayıları 0.230-0.338 aralığındadır. Dolayısıyla iletişimsel yeterlik ile mesleki yeterlik boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($p<0.05$) ama bu ilişki çok da güçlü değildir.

İletişimsel yeterlik ile mesleki yeterliklerin kazanımı arasındaki ilişki (0.338), iletişimsel yeterlik ile mesleki yeterlikleri kullanabilme arasındaki ilişkidir (0.270) daha yüksektir. Diğer bir deyişle, mesleki yeterliklerin kazanım puanındaki bir artışın iletişimsel yeterlikte meydana getirdiği artış, mesleki yeterlikleri kullanabilme boyutunun yaratacağı artıştan daha fazladır. Yine de bu noktadaki ilişkilerin simetrik ilişkiler olması, iletişimsel yeterliğin mesleki yeterlik boyutlarını etkileyebileceği gibi tersi de doğrudur.

Tablo 4.28

Mesleki Yeterliklerin Kazanım ve Kullanabilme Boyutları Arasındaki İlişki Katsayıları

	İngilizce Alan Yeterlikleri (kazanım)	İngilizce Alan Yeterlikleri (kullanabilme)	İngilizce Öğretimi Yeterlikleri (kazanım)
İngilizce Alan Yeterlikleri (kullanabilme)	0.85**		
İngilizce Öğretimi Yeterlikleri (kazanım)	0.65**	0.59**	
İngilizce Öğretimi Yeterlikleri (kullanabilme)	0.57**	0.72**	0.72**

**p<.01

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterlikleri (kazanım) düzeyi ile İngilizce alan yeterlikleri (kullanabilme) düzeyleri arasında güçlü bir ilişki söz konusudur ($r=0.85$). Bu iki boyutun çok sıkı bir ilişkide olduğu söylenebilir. İngilizce öğretimi yeterlikleri (kazanım) ile İngilizce öğretimi yeterlikleri (kullanabilme) arasında da yine güçlü bir ilişki söz konusudur ($r=0.72$). Bu iki ilişkinin güçlü çıkması aynı zamanda kazanım ve kullanma puanları arasında güçlü bir ilişki olduğunu yani kazanım ve kullanabilme boyutlarında birbirine benzer cevapların alındığını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında tüm ilişki katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu da tabloda yer alan boyutlar arasında istatistiksel bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani bu boyutların hepsi birbirine bağımlıdır.

İngilizce alan yeterlikleri (kazanım) düzeyi ile İngilizce alan yeterlikleri (kullanabilme) düzeyleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu yönündeki bulgu ($r=0.85$) ilgili alanyazına ve bu araştırmanın kavramsal çerçevesinde belirtilen ülkelerdeki uygulamalara

paraleldir. Nitekim alan yeterliklerine dayalı olarak performans göstergeleri geliştirilmiştir (TEKS for LOTE, 1997; NDSB, 2001; ACTFL, 2002; INTACS, 2002; MEB, 2009). İngilizce öğretmenlerine alan yeterliklerinin kazandırılması mesleki olarak bu yeterliklerin kullanılması amacını taşımaktadır. Bu bulgu kazanılan alan yeterliklerinin belirli ölçüde kullanılabildiğini göstermektedir. Benzer bir yorum İngilizce öğretimi yeterlikleri (kazanım) ile İngilizce öğretimi yeterlikleri (kullanabilme) arasındaki güçlü ilişki ($r=0.72$) için de yapılabilir.

Yine Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, İngilizce alan yeterlikleri (kazanım) düzeyi ile İngilizce öğretimi yeterlikleri (kazanım) düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.65$). İngilizce alan yeterlikleri ve İngilizce öğretimi yeterlikleri içerik açısından karşılaştırıldığında dört temel dil becerisinin her iki alanda da yer aldığı görülür (Şekil 1). Dolayısıyla, bu becerileri ileri düzeyde kazanmış bir İngilizce öğretmenin kendi İngilizce dil becerilerini geliştirirken edindiği yaşantıları bu becerilerin öğretime de yansıtabileceği düşünülebilir. Buna paralel olarak, İngilizce alan yeterlikleri (kullanabilme) düzeyi ile İngilizce öğretimi yeterlikleri (kullanabilme) düzeyi arasında da güçlü bir ilişki söz konusudur ($r=0.72$). Diğer bir deyişle, İngilizce alan yeterlikleri (kullanabilme) düzeyi arttığında İngilizce öğretimi yeterlikleri (kullanabilme) düzeyi de artmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmada, genel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeylerinin “üst” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin olumlu bir algılamaya sahip olduklarını göstermektedir.
2. Araştırmada, genel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki yeterliklerini kullanabilmelerine ilişkin algılama düzeylerinin “üst” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin olumlu bir algılamaya sahip olduklarını göstermektedir.
3. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmeleri önündeki bireysel engellerden en önemli üç engelin sırasıyla “Zamanımın yetmemesi; haftalık ders saatlerinin fazla olması”, “Alan bilgisi konusunda yetersiz olmam” ve “Pratik yapacak yeterli imkânı bulamamam” olduğu bulunmuştur.
4. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmeleri önündeki okulla ilgili engellerden en önemli üç engelin sırasıyla “Araç-Gereç yetersizliği; yeterli görsel araç ve gereç olmaması”, “Sınıfların kalabalık olması” ve “Okulun fiziksel koşulları” olduğu bulunmuştur.
5. Araştırmada, öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algılama düzeylerinin “üst” düzeyine yakın olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişimsel yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri mesleki

yeterliklerine ilişkin algılama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede küçüktür.

6. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılama düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Araştırmada, öğretmenlerin iletişimsel yeterlik algılama düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak mezun oldukları bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Araştırmada, iletişimsel yeterlik ile mesleki yeterlik boyutları arasındaki ilişki katsayılarının çok yüksek olmadığı bulunmuştur.
9. Araştırmada, İngilizce alan yeterlikleri (kazanım) düzeyi ile İngilizce alan yeterlikleri (kullanabilme) düzeyi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.
10. Araştırmada, İngilizce öğretimi yeterlikleri (kazanım) ile İngilizce öğretimi yeterlikleri (kullanabilme) arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.
11. Araştırmada, İngilizce alan yeterlikleri ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanım ve kullanabilme boyutlarının hepsinde birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

5.2 Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar, öğretmenler ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğretmenlerin iletişimsel yeterlik düzeyinin artırılması için hem lisans programları hem de hizmet içi eğitim programları gözden geçirilebilir ve programlarda iletişim konusuna daha fazla ve daha etkin bir biçimde yer verilebilir.
2. Mesleki yeterlik algı düzeyinin lisans ve yüksek lisans eğitimi arasında farklılaşmamasının nedenlerinin araştırılması gerekmektedir.

3. İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği) bölümünden mezun öğretmenlerin iletişimsel yeterlikleri diğer bölümlerden mezun olanlardan daha düşüktür. Bu nedenle, İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarının iletişim becerilerinin kazandırılması açısından yetkinleştirilmesi gerekmektedir.
4. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilmeleri önündeki bireysel engellerden alan bilgisi konusundaki eksikliklerin giderilebilmesi ve öğretmenin mesleki gelişmelerden haberdar edilebilmesi için okul temelli mesleki gelişim imkanları oluşturulabilir.
5. Araştırmada, İngilizce alan yeterlikleri ve İngilizce öğretimi yeterliklerinin kazanım ve kullanabilme boyutlarının hepsinde birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna bağlı olarak, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinde kariyer gelişimlerini bu boyutların tamamını göz önüne alarak planlamaları ve sürdürmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

ABLE (2001). Pennsylvania adult teacher competencies.

<http://www.pde.state.pa.us/able/cwp/view.asp?a=13&Q=39875> adresinden 17 Eylül 2007'de alınmıştır.

Acar, F. E. (2005). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alan ve alan öğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ACTFL (2002). Program standards for the preparation of foreign language teachers. Web: <http://www.ncate.org/documents/ProgramStandards/actfl2002.pdf> adresinden 23 Aralık 2009'da alınmıştır.

Akçamete, A. G. (2005, 22-24 Eylül). *Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yetkinleştirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu. Ankara.

Alptekin, C. (2005). Dual language instruction: Multiculturalism through a lingua franca. *A TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*. İstanbul: Boğaziçi University

Altan, M. Z. (2006). Preparation of foreign language teachers in Turkey: A challenge for the 21st century. *Dil Dergisi*, (134)49-54.

Armstrong, D. G., Denton, J. J. ve Savage, T. V. (1978). *Instructional skills handbook*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Bağceci, D. B. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin toplumsal tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Gaziantep.

Baltas, Z. ve Baltas, A. (2002). *Bedenin dili*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Barber, W. L. (1990). Self-assessment. In Millman, Jason ve Darling-Hammond, Linda. (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. London: Sage Publications. pp 216-228
- Barnes, A. (1996). Maintaining language skills in the initial training of foreign language teachers. *Language Learning Journal*, 14, 58-64.
- Baş, T. (2001). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baykal, A. (22-24 Eylül, 2005). *Öğretmenlik nasıl öğrenilir?* Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik metotlar ve uygulamalar*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bell, B., ve Gilbert, J. (1996). *Teacher development*. London: The Falmer Press.
- Benesch, S.(2001). *Critical English for academic purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, R. A (1988). Fifty Reasons why student achievement again does not mean teacher effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 345-363.
- Bonnet, G. (Ed). (1997). *English as a (Foreign) language for the 21st century*. Report of the Sympösium, Paris, Ministere de l'education nationale.
- Bowditch, J. L. ve Buono, A. F. (2005). *A primer on organizational behavior*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Brambrink, A. M., Ehrler, D., & Dick, W. F. (2000). Publications on paediatric anaesthesia: A quantitative analysis of publication activity and international recognition. *British Journal of Anaesthesia*, 85, 556–562.

- Briguglio, C., ve Kirkpatrick, A (1996). *Language Teacher Proficiency Assessment: Models and Options*. Perth: NLLIA Centre for Literacy, Culture and Language Pedagogy, Curtin University of Technology.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. New York: Pearson Education.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 443-452.
- BTDSC (2004). *Beginning Teacher Discipline-Specific Competencies: Foreign Language Education*. Web: <http://education.truman.edu/MAEducation/DigitalPortfolioFiles/Foreign%20Language%20Competencies.pdf> adresinden 22 Aralık 2009'da alınmıştır.
- Campell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. ve Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 3 (29), 347-362.
- Capel, S., Leask, M. ve Turner, T. (Editörler) (2009). *Readings for learning to teach in the secondary school: a companion to m level study*. London: Routledge.
- Carkhuff, R. R., ve Berenson, D. H. (1981). *The skilled teacher*. Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Celce-Murcia, M. (ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- CFT (2004). Competency framework for teachers. Web: http://policies.det.wa.edu.au/our_policies/ti_view?uid=c6f2687650a84ec90c17e565efc06c80&iview=summary_view adresinden 20 Ekim 2007'de alınmıştır.
- Chastain, K. (1989). The ACTFL Proficiency Guidelines: A selected sample of opinions. *ADFL Bulletin*, 20, 2, 47-51.

- Clifford, R. (1998). *K-12 Teachers' self-perceived competence as a communicator*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dayton Üniversitesi, Ohio.
- Cohn, M. M., Kottkamp, R. B., and Provenzo, E. F. (1987). *To be a teacher*. New York: Random House.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 27-42.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksek okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Çeliköz, N. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. Özdemir, Ç., (Ed.) (331-388). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil.
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/cetin-gulseren.htm>
- Çınar, O. (6-9 Temmuz 2004). *Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. Malatya.
- Dağlı, A. (1999). İlköğretim okulu müdürlerinin algılarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23 (113), 35-43.

- Davis, H.A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431–453.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. (2. baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DPS (2009). *Professional Standards for Teachers of Foreign Languages*. Web: <http://bsu.edu/languages/flteaching/dpsstandards/> adresinden 17 Aralık 2009'da alınmıştır.
- Dunkin, M. J. (1997). Assessing teachers' effectiveness. *Issues in Educational Research*, 7 (37-51).
- Dunn, T. G., ve Shriner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: What teachers do for self-improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15, 631-651.
- Engin, A. O. (2003). *İngilizce öğretmeni yetiştiren örgün ve yaygın öğretim lisans programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum
- EPLTE. (2009). *European profile for language teacher education*. Web: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> adresinden 17 Aralık 2009'da alınmıştır.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erçetin, Ş. Ş. (22-24 Eylül, 2005). *Hizmet öncesinden hizmet içine... Yeterlilikten yetkinliğe*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erdoğan, S. (1997). *Ortadoğu Teknik Üniversitesi İngilizce öğretmenleri yetiştirme müfredatının metodoloji kısmının kritik değerlendirmesi: Bir örnek olay çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Eren E. (2003). *Yönetim ve organizasyonlar (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. (6. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım.
- ERO. (2007). *The capable teacher*. Web: <http://www.ero.govt.nz/Publications/eers1998/98no2hl.htm> adresinden 6 Ağustos 2007'de alınmıştır.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim anabilim Dalı. Afyon
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 48-61.
- Gazda, G. M., M., Ashbury, F. R., Balzer, F. J., Childers, W. C., ve Walters, R. P. (1999). *Human relations development: A manual for educators*. Boston: Allyn and Bacon.
- Glaze, W.H.(2000). The universal language. *Environmental Science and Technology*, 34, 369A.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 52-58.
- Güçlü, N. (2000a). M.E.B tarafından Ankara Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde 30.- 17 Kasım 2000 tarihleri arasında düzenlenen Eğitim Yönetimi Kursunda "Yönetimin

Temel Kavramları ve Yönetim Süreçleri", "Kurum Kültürü", "İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerileri" konularında kurslar.

Güçlü, N. (2000b). Aliye Yahşi Anadolu Lisesi öğretmenlerine 2 Aralık 2000 tarihinde "İletişim Becerileri" konulu seminer.

Güçlü, N. (15-19 Ağustos 2005). "Yönetimde İnsan İlişkileri" (3 saat), "Takım Çalışması ve Yönetimi" (3 saat). M.E.B. Muğla- Fethiye Endüstri Meslek Lisesi. Okul Yönetimi Semineri Programı. Muğla.

Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim biçimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.

Gündüz, H. B. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Karşlı, M. D. (Ed.) (29-48). Ankara: Öğreti.

Güven, S. (2005). *The profile and the perception of professional competencies of the first stage state primary school efl teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Mersin.

Haddock, D. (2009). TESOLANZ professional standards project: Core competencies profile. Web: <http://www.tesolanz.org.nz/Site/Publications/Reports/competency.aspx> adresinden 17 Aralık 2009'de alınmıştır.

Hamurcu, H. (2000). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin araç-gereç kullanımı ve bu açıdan il eğitim araçları merkezi çalışmalarının değerlendirilmesi (İzmir Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Hancock, R., ve Settle, D. (1990). *Teacher appraisal and self-evaluation: A practical guide*. Oxford: Blackwell Education.

- Hartsough, S.C., Perez, D. K. ve Swain, C. (1998). Development and scaling of a preservice teacher rating instrument. *Journal of Teacher Education*, 49, (2).
- Hesapçioğlu, M. ve Meriç, B. (1994). Okul binalarının tasarımı. Türkiye ve İstanbul ilinde eğitim tesisleri- eğitim plânlaması ve ekonomisi açısından bir çözümleme. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 , 123-148.
- Hodges, B., Turnbull, J., Cohen, R. Bienenstock, A., ve Norman, G. (1996). Evaluating communication skills in the objective structured clinical examination format: Reliability and generalizability. *Medical Education*, 30 (1), 38-43.
- ICELT. (2005). Syllabus and assessment guidelines. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations.
- IDE (2002). *Licensing rules 2002: Teachers of English Language / arts*. Web: <http://www.doe.in.gov/dps/standards/EnglishNewLanguageContStds.html> adresinden 25 Aralık 2009'da alınmıştır.
- INTACS (2002). *Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue*. Web: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/ForeignLanguageStandards.pdf> adresinden 25 Aralık 2009'da alınmıştır.
- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- James, P. (2001). *Teachers in action: Tasks for in-service language teacher education and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic Books.

- Kauchak, D., Peterson, K., ve Driscoll, A. (1985). An interview study of teachers' attitudes toward teacher evaluation practices. *Journal of Research and Development in Education*, 19 (1), 32-37.
- Kalebic, S. J. (2005). *Towards the development of standards in foreign language teacher preparation*. Web: http://www.atee2005.nl/downloadpapers05_ab.pdf adresinden 16 Aralık 2009'da alınmıştır.
- Kaplan, R.B.(1993). The hegemony of English in science and technology. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 151-172.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (6. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavak, Y. (1986). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kavruk S. ve Tan O. (2001). İletişim. *MEB Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni*, No:42.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18, 151-158.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28,143-149.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Köktaş, Ş. K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Levy, J. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 29-56.

- Mclaughlin, M. L., ve Cody, M. J. (1982). Awkward silences: Behavioral antecedents and consequences of the conversational lapse. *Human Communication Research*, 8, 299-316.
- MEB (2004). *Ortaöğretim taslak programlarını değerlendirme çalıştayı yapıldı*. Web: <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=861> adresinden 16 Şubat 2007'de alınmıştır.
- MEB (2007a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden 16 Şubat 2007'de alınmıştır.
- MEB (2007b). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Temel Eğitime Destek Programı.
- MEB (2008). *İngilizce öğretmenliği yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 4 Haziran 2008 tarih ve B.08.0.0EG.0.13.01.04-1835 sayılı resmi yazısı. Ankara
- MEB (2009). *Ortaöğretim İngilizce alan yeterlikleri*. Web: http://otmg.meb.gov.tr/alan_ingilizce_ortaogretim.html adresinden 5 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Millman, J. ve Darling-Hammond, L. (Eds.). (1990). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage.
- Medley, D. M. ve Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242-247.
- Met, M. (1989). Walking on water and other characteristics of Effective elementary school teachers. *Foreign Language Annals*, 22 (175-83).
- Miller, W. R. ve Miller, M. F. (2002). *Instructors and their jobs*. Homewood: American Technical Publishers.

- Morais, M. A., Neves, I. P., ve Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence—a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21, 415-437.
- NBPTS (2003). *Adolescence and young adulthood/English language arts standards*. Web: www.nbpts.org/index.cfm?t=downloader.cfm&id=619 adresinden 5 Şubat 2007'de alınmıştır.
- NDSB (2001). *North Dakota Standards and Benchmarks: Content Standards, Foreign Language*. North Dakota: North Dakota Department of Public Instruction.
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N., ve Wubbels, T. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgment process. *International Journal of Educational Research*, 43, 89-102.
- Nikolic, V. (2000). *Am I teaching well?: Self-evaluation strategies for effective teachers*. Scarborough, ON, CAN: Pinpin Publishing Corporation.
- OTMGK (2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.
- Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet> adresinden 22 Mayıs 2008'de alınmıştır.
- ÖMGY (2006). TEDP temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *MEB Tebliğler Dergisi*, 69 (2590), 1491-1540.
- Öner, M. (1999). *Sınıfta iletişimi sağlama etkinlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özdemir, A. (22-24 Eylül 2005). *Öğretmen Yetkinliğinde Hizmet İçi Eğitim*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, , Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2000). *Müfredat Laboratuar Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Araç-Gereçlerini Etkili Kullanma Durumlarına ve Hizmet İçi Eğitim*

İhtiyaçlarına Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1998). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 502-519.

Peacock, A., ve Rowson, B. (2001). Helping teachers to develop competence criteria for evaluating their professional development. *International Journal of Educational Development*, 21, 79-92.

Pehlivan, İ. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Peyton, J. K. (1997). *Professional development of foreign language teachers*. Web: <http://www.ericdigests.org/1998-2/teachers.htm> adresinden 20 Aralık 2009'da alınmıştır.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation*. California: Corwin Press.

Peterson, K. D., ve Chenoweth, T. (1992). School teachers' control and involvement in their own evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6, 177-189.

P'Ryan, A. (2009). *Communication skills for teachers of English*. Web: http://raydeal-engchat.blogspot.com/2009_11_01_archive.html adresinden 22 Aralık 2009'da alınmıştır.

Richards, J. C. (2002). The ideology of TESOL. *The Cambridge Guide To Teaching English to Speakers of other Languages*. R, Carter, R. ve Nunan, D. (Editörler). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (3.baskı). Londra: Pearson Education Limited.

- Ross, J. A., ve Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Sarp, N. (2000). Okullarda çocuklara uygulanan disiplin yöntemleri ne olmalıdır? *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2).
- Saylan, N. ve Yurdakul, B. (1998). İngilizce öğretmenlerinin iletişim yeterliliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 520-528
- Schriven, M. (1981). Summative Teacher Evaluation. *Handbook of Teacher Evaluation*. Millman, J. (Ed.), (s.244-271). Beverly Hills, CA: Sage.
- Scottish Executive (2002). *Standard for chartered teacher*. Web: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/46932/0023989.pdf> adresinden 5 Şubat 2007'de alınmıştır.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Sönmez,V.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Street, R. L., Jr., Mulac, A., ve Wiemann, J. M. (1988). Speech evaluation differences as a function of perspective (participant versus observer) and presentational medium. *Human Communication Research*, 14, 333-363.
- Stodolsky, S. S. (1984). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Researcher*, 13 (9), 11-18.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Editörler). (s.223-254) Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2007). Öğretmenlerin yeterlilikleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>
- Şahin, K. (1998). *Aday öğretmenlerin dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulama yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Şahin, O. (1995). *İlkokullarda sınıf okutan branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği alan ve meslek bilgilerinin yeterlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Ankara.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi, 164* <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/seker.htm>
- Şıman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taşdemir, M. (1995). *İlkokul öğretmeni yetiştirme programının öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Ankara.
- Teker, A. (2002). *Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde eğitim araç-gereçlerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.

TEKS for LOTE (1997). Teacher Competencies for Professional Development. Web: www.sedl.org/loteced/products/competencies.pdf adresinden 5 Şubat 2007'de alınmıştır.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Traci, D. Y. (2001). *Perceptions of school-based competence: Parents' and teachers' conceptions of parent and teacher competence*. PhD Thesis. The University of Texas. Austin.

Türkmen, Ş. (2003). *Uygulamada öğretmen*. Alp Yayınevi: Ankara.

Uçar, M. (1998). *İlköğretim ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Ulay, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.

Uzel, F. E. (2002). *Bilkent üniversitesi İngilizce birimi öğretim programındaki değişim sürecinin değerlendirilmesi ve mesleki gelişim önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Öğretimi Bölümü. Ankara.

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.

Wolf, R. (1973). How teachers feel toward evaluation. *School Evaluation: The Politics and Process*. House, E. (Editör), (s.156-168). Berkeley, CA: McCutchan.

Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri*. (çev. A .Esin, M.A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsel). İstanbul: Literatür Yayıncılık.

- Yayan, M. (2003). AB eğitim programları ve Türkiye'nin yararlanma kabiliyeti. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, Bahar. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/yayan.htm>
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yuksel.htm>

EK 1:Genel Liselerde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki ve İletişimsel Yeterlik Algısı Anketi

Değerli Meslektaşım,

Kuşkusuz, eğitim hizmetinin önemli değişkenlerinden biri de öğretmendir. Öğretmenin mesleğini layıkıyla yerine getirebilmesi için belirli yeterliklere sahip olması gerekir. Bu anket, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterliklerine ilişkin veri toplamak amacıyla size sunulmuştur.

Anket üç bölümden oluşmaktadır.

I. Bölümde genel bilgilere,

II. Bölümde de İngilizce öğretmenlerinin alan yeterlikleri ve öğretim yeterliklerine ilişkin maddelere,

III. Bölümde iletişimsel yeterliklere ilişkin maddelere,

yer verilmiştir. Sorulara vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu çalışmadan elde edilen verilerle yapılacak yayınlarda (tez, makale, sunu gibi) kimliğinizi belirten bir bilgi kullanılmayacaktır.

Size verilen anketi, her bir bölümün başlangıcındaki bilgiler doğrultusunda yanıtlayınız. Sorulara vereceğiniz içten yanıtlar çalışmanın amacına ulaşması için son derece önemlidir. Katkılarınız ve ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim. Çalışmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olduğunda lütfen araştırmacı ile iletişim kurmaktan çekinmeyiniz.

Ömer Faruk CANTEKİN

Gazi Üniversitesi
Yabancı Diller Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
İngilizce Okutmanı
farukcantekin@yahoo.com
GSM : 0 536 252 14 33

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız :.....
3. Eğitim durumunuz:

☐ Eğitim Enstitüsü-diğer
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
4. Mezun olduğunuz lise türü:

☐ Genel Lise
☐ Anadolu/Fen Lisesi
5. Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm:

☐ İngiliz Dili Eğitimi (İngilizce Öğretmenliği)
☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı
☐ Amerikan Dili ve Edebiyatı
☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.)
6. Öğretmenlikteki deneyiminiz:

☐ 5 yıl ve daha az ☐ 6-9 yıl ☐ 10-20 yıl ☐ 21 yıl ve daha fazla
7. Lisans eğitiminiz dışında mesleğinizle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?

☐ Evet
☐ Hayır
8. Herhangi bir standart İngilizce Dil Yeterlik Sınavına girdiniz mi?

☐ Evet
☐ Hayır
9. 8. soruya cevabınız evet ise, sınav türünü işaretleyiniz ve aldığınız puanı yuvarlak içine alınız. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

☐ KPDS	Alınan Puan:	A	B	C	D
☐ ÜDS	Alınan Puan:	A	B	C	D
☐ TOEFL	Alınan Puan:	A	B	C	D
☐ Diğer.....	(Lütfen belirtiniz.) Alınan Puan:	A	B	C	D

B. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ YETERLİKLERİ	KAZANIM DÜZEYİ		KULLANILABİLME DÜZEYİ
	5 EN ÜST 4 ÜST 3 ORTA 2 ALT 1 EN AL T		5 EN ÜST 4 ÜST 3 ORTA 2 ALT 1 EN AL T
21. İngilizce dersini orta öğretim İngilizce programına göre planlayabilme			
22. Öğrencilerin yaşlarını, ihtiyaçlarını ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilme			
23. Psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilme			
24. Öğrencilerin dil kullanma becerilerini artırmak için ders dışı etkinlikler planlayabilme			
25. Bireysel farklılıklar ve öğrenme biçimlerini dikkate alarak uygun öğretim yöntemi seçebilme			
26. Öğrencileri sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilme ve sürdürebilme			

B. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ YETERLİKLERİ	KAZANIM DÜZEYİ						KULLANABİLME DÜZEYİ				
	5 EN ÜST	4 ÜST	3 ORTA	2 ALT	1 EN ALT		5 EN ÜST	4 ÜST	3 ORTA	2 ALT	1 EN ALT
27. Seçilen öğretim yöntemini başarıyla uygulayabilme											
28. Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde yönetebilme											
29. Öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilme											
30. Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilme											
31. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlayabilme											
32. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim-öğrenme sürecini gözden geçirerek gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilme											
33. Öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilme ve onların özelliklerine uygun davranabilme											
34. Kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilme											
35. Öğrencilere dil sevgisi ve bilincini kazandırabilme											
36. Öğrencileri dil öğrenmeye güdüleme											
37. Dört temel dil becerisini (dinleme-konuşma- okuma- yazma) bütünsel (integrated) biçimde geliştirebilecek etkinlikler planlayabilme											
38. Dört temel dil becerisini (dinleme-konuşma- okuma- yazma) bütünsel (integrated) biçimde geliştirebilecek etkinlikleri uygulayabilme ve değerlendirebilme											
39. Ders içeriğine göre uygun araç-gereçleri (teyp, tepegöz, bilgisayar, CD vb.) kullanabilme											
40. Dersin hedeflerine uygun olarak öğrenmeyi pekiştiren ödev hazırlayabilme											

Açık Uçlu Soru:

İngilizce alan ve öğretim yeterliklerimi performansa dönüştüremememde en etkili faktör ya da faktörler

- Bireysel faktörlerden dır.
- Çalıştığım okulla ilgili faktörlerden dır.

III. BÖLÜM

Bu bölümde, genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Aşağıda verilen her bir ifadeyi okuyunuz. Her bir ifadeye ilişkin katılma derecenizi ölçek üzerinde ilgili kutuya (X) işaretini koyarak işaretleyiniz. LÜTFEN CEVAPSIZ MADDE BIRAKMAYINIZ.

	5 ÇOK	4 OLDUKÇA	3 KISMEN	2 ÇOK AZ	1 HİÇ
1. Benim için insanlarla geçinmek kolaydır.					
2. Değişen durumlara uyum sağlayabilirim.					
3. İnsanları birey olarak değerlendiririm					
4. Çoğu zaman diğer insanların sözünü keserim.					
5. Kendisiyle “konuşulmaya değer” biriyimdir.					
6. İnsanlarla etkin bir iletişim kurabilirim.					
7. İyi bir dinleyiciyim.					
8. Kişisel ilişkilerim mesafeli ve soğuktur.					
9. Kendisiyle kolaylıkla konuşulabilecek biriyim.					
10. Sadece haklı olduğumu kanıtlamak için insanlarla tartışmaya girmem.					
11. Benim konuşma biçimim “akıcı ve yumuşak” değildir.					
12. İnsanların duygularını gözardı ederim.					
13. Genellikle insanların nasıl hissettiklerini bilirim.					
14. İnsanların onları anladığımı bilmelerini sağlarım.					
15. İnsanları anlarım.					
16. Konuşurken rahatımdır.					
17. İnsanların bana söyledikleri şeyleri dinlerim.					
18. İnsanlara yakın olmayı ve onlarla kişisel ilişkiler kurmayı severim.					
19. Genellikle herhangi bir durumda hangi tür davranışın uygun olacağını bilirim.					
20. Arkadaşlarımdan sıradışı taleplerim çoğu zaman olmaz.					
21. Etkin bir konuşmacıyım.					
22. İnsanları teşvik ederim.					
23. Yabancılarla tanışmak benim için önemsenecek bir konu değildir.					

24. Kendimi kolaylıkla diğer insanların yerine koyabilirim.						
25. Biriyle konuşurken konuşulanlara dikkat ederim.						
26. Yeni tanıştığım biriyle konuşurken rahatımdır.						
27. İnsanların söyleyecekleri şeylerle ilgilenirim.						
28. Biriyle konuşurken, konuşulanları çok iyi takip etmem.						
29. Yeni insanlarla tanışabileceğim sosyal ortamlardan hoşlanırım.						
30. Sevilen bir insanım.						
31. Esnek biriyimdir.						
32. Yetkili insanlarla konuşmaktan korkmam.						
33. İnsanlar bana sorunlarıyla gelebilirler.						
34. Genellikle doğru şeyi doğru zamanda söylerim.						
35. Sesimi ve vücudumu etkili ve anlamlı bir biçimde kullanmayı severim.						
36. Konuşurken insanların o anki ihtiyaçlarına hassas davranırım.						

EK 2. İletişimsel Yeterlik Ölçeği İzin Yazısı

Tarih:	Cuma, Aralık 29 2006 01:08
Gönderen:	John Wiemann < john.wiemann@ia.ucsb.edu > 
Alıcı:	cantekin@gazi.edu.tr
Şuna-Yanıtla:	John Wiemann < john.wiemann@ia.ucsb.edu >
Başlık:	Re: Communicative competence Scale
Tüm Başlıklar:	Başlıkları Göster
Eklenti Sayısı:	Part 1 noname (TEXT/PLAIN quoted-printable 1678 bytes) Sakla Part 2 noname (TEXT/HTML quoted-printable 2122 bytes) Göster

Dear Omer,

You have my permission to use my Communicative Competence scale. Good luck with your research and please let me know how it turns out. I'd also appreciate a copy of the Turkish version of the scale along with a key to the items relationship to the English version.

Cheers,

John

cantekin@gazi.edu.tr 11/17/06 3:44 AM

Tarih:	Cuma, Aralık 29 2006 01:08
Gönderen:	John Wiemann < john.wiemann@ia.ucsb.edu > 
Alıcı:	cantekin@gazi.edu.tr
Şuna-Yanıtla:	John Wiemann < john.wiemann@ia.ucsb.edu >
Başlık:	Re: Communicative competence Scale
Tüm Başlıklar:	Başlıkları Göster
Eklenti Sayısı:	Part 1 noname (TEXT/PLAIN quoted-printable 1678 bytes) Sakla Part 2 noname (TEXT/HTML quoted-printable 2122 bytes) Göster

Sevgili Ömer,

İletişimsel Yeterlik Ölçeğini kullanmanız konusunda izin veriyorum. Araştırmada iyi şanslar diliyorum ve anketin uygulamada nasıl işlediğine ilişkin lütfen bana bilgi ver. Ayrıca, anketin Türkçesini İngilizce metne uygun olarak gönderirsen sevinirim.

Sevgiler,

John

cantekin@gazi.edu.tr 11/17/06 3:44 AM

Yukarıdaki elektronik mektup “İletişimsel Yeterlik Ölçeği (Communicative Competence Scale)”ni geliştiren John Wiemann tarafından ölçeğin Türkiye’de kullanılması konusunda izin verdiğini göstermektedir.

EK 3: Öğretmen Yeterlikleri Listesi (YÖK)**Öğretmen Yeterlikleri Listesi****1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler****1. Konu Alanı Bilgisi**

1.1.1 Konulara ilişkin eğitim programının öngördüğü düzeyin üstünde bilgi birikiminin olduğunu gösterme

1.1.2 Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini gösterme

2. Alan Eğitimi Bilgisi

1.2.1 Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme

1.2.2 Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme

1.2.3 Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama

1.2.4 Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma

1.2.5 Konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma

1.2.6 Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma

1.2.7 Konu alanı ile ilgili sağlık ve güvenlik önlemlerini alma

2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler**1. Planlama**

2.1.1 Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade etme

2.1.2 Hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme

2.1.3 Hedef davranışlara uygun araç-gereç ve materyal seçme, hazırlama

2.1.4 Öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama

2.1.5 Planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma

2.1.6 Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimini belirleme

2. Öğretim Süreci

2.2.1 İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme

2.2.2 Öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinliklerini sunma

2.2.3 Konuyu öğrencilerin düzeyine uygun bir biçimde sunma

2.2.4 Öğrencilerin yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma

2.2.5 Uygun araç-gereç ve materyal kullanma

2.2.6 Zamanı etkili biçimde kullanma

2.2.7 Öğrencilerle etkileşimde bulunma ve uygun dönüt verme

2.2.8 Öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler (bireysel, ikili, grup çalışması, gösteri, gezi, gözlem, deney, panel ve benzeri) uygulama

2.2.9 Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek fırsatlar yaratma

2.2.10 Öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek ve düşüncelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorma

2.2.11 Konuya ilişkin terimleri uygun biçimde sıralama ve iyi seçilmiş örneklerle sunma

2.2.12 Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme

3. Sınıf Yönetimi

2.3.1 Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme

2.3.2 Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme

2.3.3 Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma

2.3.4 Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama

2.3.5 Öğrencilere davranışlarına ilişkin dönüt verme

2.3.6 Ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma

4. İletişim

2.4.1 Anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verme

2.4.2 Sınıf içinde etkili iletişimi sağlama (öğrenci-öğretmen; öğrenci-öğrenci; öğretmen-öğrenci etkileşimi)

2.4.3 Okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma

2.4.4 Ses tonunu etkili biçimde kullanma

2.4.5 Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma (duruş, mimikler, el, kol hareketleri, vb.)

3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma

3.1 Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme

3.2 Yapılan etkinliklerin (sınav, ödev, gözlem) ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutma, sonuçlarını düzenli aralıklarla öğrenciye bildirme

3.3 Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama

3.4 Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma

3.5 Öğrencinin akademik gelişimini ulusal notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirme

4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler

4.1 Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarına ve ilkelerine uygun biçimde öğretmenlik görevini yerine getirme.

4.2 Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumluluklarının farkında olma

4.3 Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma

4.4 Mesleki açıdan kendini değerlendirme ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme

4.5 Toplantı, hizmet içi eğitim, araç-gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine ve okulun tümünü ilgilendiren diğer etkinliklere katılma

4.6 Kişisel ve mesleki yaşamında ve öğretimde iyi örnek olma

4.7 Mesleğine yürekten bağlı olma ve mesleğini severek yapma

(<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/ek3/ek31.html>)