



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN  
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ALGILADIKLARI YETERLİK DÜZEYLERİ

İrem TAŞTAN ASLANER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN  
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ALGILADIKLARI YETERLİK DÜZEYLERİ

ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTORS' PERCEIVED COMPETENCIES IN  
TEACHING FOUR SKILLS

İrem TAŞTAN ASLANER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
İrem TAŞTAN ASLANER'in hazırladığı "İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine İlişkin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç. Dr. Eda Gürten

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu

İmza

J¼ri Üyesi

Dr. Öğrt. Üyesi Nur Akkuş Çakır

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26 / 06 / 2019 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu çalışma, İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel becerinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve söz konusu algıların cinsiyete, mezun olunan bölüme, eğitim durumuna ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da hazırlık okullarındaki İngilizce öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Araştırma, gönüllü 251 İngilizce öğretim görevlisi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda uygun istatistik (yüzde, frekans, ortalama, standart sapma) ve nicel veri analizi teknikleriyle (Mann Whitney U, Kruskal Wallis H Testi) analiz edilmiş, bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmiştir: 1. İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en yeterli buldukları alanın konuşma becerisinin öğretimi, en az yeterli buldukları alanın ise dinleme becerisinin öğretimi olduğu ortaya çıkmıştır. 2. Dört temel becerinin öğretiminde, a. Kadın İngilizce öğretim görevlileri, erkek İngilizce öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. b. İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun İngilizce öğretim görevlileri diğer bölümlerden mezun İngilizce öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. c. Doktora eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, yüksek lisans eğitime sahip olanlara; yüksek lisans eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin ise lisans eğitime sahip olanlara göre kendilerini daha yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. d. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlara göre; 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanların ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlara göre kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının, İngilizce öğretim görevlilerine, yetiştirecekleri öğrencilere ve hazırlık okullarındaki öğrenmenin niteliğinin artmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** İngilizce öğretim görevlisi, yabancı dil öğretimi, yeterlik algısı

## **Abstract**

The purpose of this study is to identify the perceived competencies of English language instructors in teaching four skills and to reveal to what degree English instructors' gender, department, level of education and experience in teaching predict these perceptions. The study group of this research comprises of English instructors working at preparatory schools in Ankara. The study was conducted with 251 voluntary English instructors. The research data were collected with the scale of perceived competencies of English instructors. In this research, descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation) and quantitative data analysis techniques (Mann Whitney U, Kruskal Wallis H) were used and findings were interpreted. The results were summarized as below; 1. It was found that English instructors' perceived competencies are the highest in teaching speaking, the lowest in teaching listening. 2. In teaching four skills, it was found that a. women English instructors find themselves more competent than men English instructors. b. the English instructors who graduated from English language teaching department find themselves more competent than the ones who graduated from other departments. c. English instructors with Phd degree find themselves more competent than the ones with master's degree; English instructors with master's degree find themselves more competent than the ones with bachelor's degree. d. English instructors with more teaching experience feel themselves more competent than the ones with less teaching experience.

The results of this research are expected to serve not only English instructors and the students but also the quality of education in preparatory schools.

**Keywords:** English instructor, foreign language teaching, perceived competency

**Babam'a...**

## Teşekkür

Öncelikle tez sürecimin her aşamasında sabrı, güveni ve hoşgörüsüyle beni destekleyen, yolumu aydınlatan, kendisiyle çalışmış olmaktan hep onur duyacağım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na;

Tezimi geliştirmemde görüşleriyle bana ışık tutan Doç. Dr. Eda Gürlen'e ve Dr. Öğr. Gör. Nur Akkuş Çakır'a;

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerini aldığım için çok şanslı olduğum hocalarım Prof. Dr. Hünkar Korkmaz, Prof. Dr. Seval Fer, Dr. Öğrt. Gör. Gülçin Tan Şişman, Doç Dr. Esed Yağcı ve Dr. Öğr. Gör. Zafer Çepni'ye;

Güler yüzü ile desteklerini esirgemeyen Arş Gör. İpek Derman'a;

Araştırmam için kıymetli vakitlerini ayıran öğretim görevlisi meslektaşlarıma; bu süreçte daima yanımda olduğunu hissettiğim yol arkadaşım Zeynep Maden'e;

Çalışmam desteklerini esirgemeyen kardeşlerim Esra ve Murat İnci'ye;

Bu süreçte destekleriyle yanımda olan sevgili arkadaşlarım ve hocalarım Deniz Arman, Sena Önal Olubando, Gizem İyigün, Tules Öneç, Sümeyra Batur, Kübra Yazgı, Fatmanur Dinçoğlu ve Aytaç Türkben'e;

Sevgili aileme ve ismini sayamadığım canım arkadaşlarıma;

Aramızda olmasa da her nefesimde sevgisini ve desteğini hissettiğim canım babam Kadir Taştan'ın hatırasına,

Bugünlere gelmemi sağlayan, hayatım boyunca hep en büyük destekçim ve şansım olan sevgili annem Yeşim Taştan'a;

Hayat arkadaşım, can yoldaşım, sabrı ve güzel kalbi için sevgili eşim Burak Aslaner'e yürekten teşekkür ediyorum.



## İçindekiler

Öz .....	ii
Abstract .....	iv
Adama.....	v
Teşekkür .....	vi
İçindekiler .....	vii
Tablolar Dizini .....	ix
Şekiller Dizini .....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	xi
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi .....	4
Sayıtlılar .....	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	6
Yeterlik Algısı.....	6
İngilizce’de Dört Temel Becerinin Öğretimi.....	7
Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi .....	7
Konuşma becerisinin öğretimi.....	9
Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi .....	11
Yazma becerisinin öğretimi.....	13
İlgili Araştırmalar .....	14
Bölüm 3 Yöntem .....	19
Araştırmanın Çalışma Grubu .....	19
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	22

İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik algıları ölçeği nihai uygulaması verilerinin analizi .....	27
Veri Toplama Süreci .....	28
Verilerin Analizi .....	28
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	30
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	30
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	44
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	58
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	58
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	58
Öneriler .....	62
Uygulamanın Geliştirilmesine Dönük Öneriler .....	62
Yeni Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler .....	63
Kaynaklar .....	64
EK-A: Avrupa Konseyi Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri .....	72
EK-B: İngilizce Öğretim Görevlilerine Yöneltilen Açık Uçlu Soru ve Cevaplar .....	74
EK-C: İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine İlişkin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Ölçeği .....	75
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	80
EK-D: Etik Beyanı .....	81
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	82
EK-F: Thesis Originality Report .....	83
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	84

## Tablolar Dizini

Tablo 1.	<i>Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılan Öğretim Görevlileri</i>	20
Tablo 2.	<i>Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerinin Özellikleri</i>	21
Tablo 3.	<i>İÖGAYDÖ Deneme Formu Açımlayıcı Faktör Analizi</i>	24
Tablo 4.	<i>İÖGAYDÖ Faktör Deseni</i>	26
Tablo 5.	<i>İÖGAYDÖ Güvenirlik İstatistikleri</i>	27
Tablo 6.	<i>İÖGAYDÖ Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi</i>	31
Tablo 7.	<i>İÖGAYDÖ Konuşma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi</i>	34
Tablo 8.	<i>İÖGAYDÖ Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi</i>	37
Tablo 9.	<i>İÖGAYDÖ Yazma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi</i>	40
Tablo 10.	<i>Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	42
Tablo 11.	<i>Cinsiyete Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri</i>	44
Tablo 12.	<i>Mezun Olunan Bölüme Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Kruskall Wallis H ve Mann Whitney U Testi İstatistikleri</i>	47
Tablo 13.	<i>Eğitim Seviyesine Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Kruskall Wallis H ve Mann Whitney U Testi İstatistikleri</i>	51
Tablo 14.	<i>Kıdem Süresine Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Kruskall Wallis H ve Mann Whitney U Testi İstatistikleri</i>	55

## **Şekiller Dizini**

Şekil 1. İÖGAYDÖ deneme uygulaması özdeğer yamaç birikinti grafiği.....	25
Şekil 2. İÖGAYDÖ ve alt boyut ortalamaları.....	42

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**İÖGAYDÖ:** İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Ölçeği

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurumu

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konmuş, ilgili alan yazın açıklanmış; araştırmanın problem cümlesine, alt problemlere ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Yeterli olmak ve yeterli hissetmek hangi meslekten olursa olsun bir insanı oldukça iyi hissettirir ve yaptığı işte özgüvenle hareket etmesini sağlar. İnsanın algısı, davranışlarını etkilediği için yaptığı işte özgüvenli olmak ise, bir insanı başarıya ulaştırmada önemli bir rol oynar. Öz yeterlik ise, insanın motivasyonun, başarılarının ve ruhsal durumunun özünü oluşturur (Bandura, 1997).

Eğitim alanında öğrencilere model olmada ve hedeflere ulaşmada ise, öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çeşitli becerilerin gelişmesine rehberlik eden öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilerle donanık olmasına ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 1996) Bu sebeple, ürünü dünyadaki en değerli varlık olan insan olduğu için öğretmenlik, diğer mesleklerden farklıdır. Öğretmenlik mesleği, toplumun varlığının devamını sağlayan bireyleri yetiştirme görevini üstlenmiştir (Yılmaz, Gökkurt ve Aklar, 2016).

72 ülke arasında İngilizce yeterliği bakımından 51. Sırada olan ülkemizde (Education First, 2001), İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik algıları üzerinde durulması gereken bir husustur. İngilizce öğretim görevlilerinin hitap ettiği öğrenci kitlesi düşünüldüğünde; bu kitlenin yaş, yetenek, sosyoekonomik durum, etnik köken ve kişilik özellikleri bakımından oldukça farklı oldukları görülebilir, ancak öğretmen alanında yeterli ise tüm bu farklı özellikteki öğrencilere ulaşabilir (O'Banion, 1972). Bu sebeple, öğretmenin her bir öğrenciye ulaşmasının, öğrenci başarısının artmasındaki etkisinin farkına varılmalıdır (Senemoğlu, 1988). Öğretmenlerin yeterlik algısı doğrudan öğrencilerin başarısına yansır.

İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik algıları ise, İngilizce derslerindeki öğrenci başarısı için öğrenilmesi gereken bir unsurdur. Yeterlik algısı yüksek insanlar, zorlayıcı durumlar karşısında kendi yeteneklerine güvenirlir (Bandura,

1989). Bu güven eğitim ortamında karşılaşılan sorunların kolaylıkla üstesinden gelinebileceği anlamına gelebilir. Benzer şekilde, Milner (2002) de, öğretmenlerin yeterlik algıları ve zorlu durumlar karşısındaki dirençlerinin ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, sadece bilgi sahibi olmak yapılan işte çok iyi olduğu anlamına gelmiyor olabilir, bunun yanı sıra insanın öz yeterlik algısı da o işi nasıl yaptığını etkiler. Bu sebeple, İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Ross (1992), yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin başarısının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Coladarci (1992), yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere göre öğretmeye daha istekli ve adanmış olduklarını belirtmiştir. Bandura (2001) da, hangi risklerin alınacağına, ne kadar çaba gösterileceğine, engellerle ve başarısızlıkla ne kadar süre başa çıkılabileceğine ve başarısızlıkların güdüleyici mi yoksa cesaret kırıcı mı olduğuna bir ölçüde yeterlik algılarının karar verdiğini dile getirmektedir. Yılmaz ve Gürçay (2011) ise, öğretmenlerin davranış biçimlerinin anlaşılması için öz yeterlik algılarının bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, eğitim veren kişiler, uzmanlık alanlarının doğası gereği o alanlara özgü niteliklerle donanık olmalıdırlar (Neumann, 2001). İngilizce öğretim görevlilerinin İngilizce’de dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma olmak üzere dört temel beceri konusunda yeterli olmaları beklenmektedir. Bu yeterlikler, YÖK İngilizce öğretim görevlisi kadro ilanlarında, Avrupa Konseyi Dil Yeterliliği Ölçütleri’ne göre her bir beceri için en düşük C1 olarak belirlenmiştir (Ek-A). İngilizce öğretim görevlilerinin öğrettikleri dile söz konusu düzeyde hakim olmamaları, onların dersteki özgüvenlerini ve mesleki başarılarını etkileyebilir (Memduhoğlu ve Çelik, 2015). Her bir becerinin öğretiminde ise, öğretmenlerin farklı becerilerle donanık olması gerekmektedir (Harmer, 2007). Yeterlik algısının yapılan işteki başarıya etkisi düşünüldüğünde, İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimindeki yeterlik algılarının öğrenilmesinin İngilizce öğretiminde büyük önem taşıdığı söylenebilir (Soodak ve Podell, 1997).

Öğretmenler ile yürütülen yeterlik algısı araştırmaları, genellikle ya farklı branşlardan öğretmenlere ya da ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik yürütülmüştür (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karacaoğlu, 2008; Çifçili, 2008; Hancı Yanar ve Bümen, 2012; Koçoğlu, 2013). İngilizce

öğretmenlerinin yeterlik algılarını inceleyen araştırmalarda ise, İngilizce’de yeterlik algıları incelenmiş ama öğretimi ile ilgili yeterlik algıları çok az sayıda araştırmanın konusu olmuştur ve çok az sayıda üniversite dahil edilmiştir (Baş, 2010; Güven ve Çakır, 2012). Bu nedenle, bu çalışmada İngilizce’de dört temel dil becerisinin öğretimine odaklanmıştır.

Araştırmaya, Ankara’daki üniversitelerde çalışan İngilizce öğretim görevlileri dahil edilerek, onların dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Söz konusu yeterlik düzeylerinin belirlenmesi öğrenci başarısı hakkında da fikir vermesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ortaya konan önerilerin, İngilizce öğretim görevlilerine, onların profesyonel gelişim etkinliklerine ve hazırlık okullarındaki öğrenmenin niteliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İngilizce öğretiminde; dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğretimi büyük önem taşımaktadır. İngilizce öğretim görevlilerinin bu becerilerin öğretiminde yeterli olmaları, hem hazırlık okulları hem de öğrenci başarısı için önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerini ortaya koymaktır. Çalışmada, İngilizce öğretim görevlilerinin, İngilizce eğitiminin temelini oluşturan dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan bölüm, eğitim durumu ve kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koyarak, öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, daha önce yapılan ve İngilizce öğretim görevlilerinin İngilizce yeterlik algılarını konu alan araştırmalardan farklı olarak İngilizce öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerinin ortaya konması beklenmektedir. Alan yazında da vurgulandığı gibi öğrenci başarısı ve öğretim görevlisi yeterlik algısı ilişkisi oldukça önemli olduğundan, söz konusu yeterlik algılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum aynı zamanda, İngilizce öğretim görevlilerinin profesyonel gelişimlerini planlamaları için de büyük önem taşımaktadır.



Çalışma, İngilizce öğretim görevlilerinin İngilizce dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik mevcut algı düzeylerini ortaya koyduğundan, hazırlık okullarına ayna tutması ve farkındalık yaratması beklenmektedir. Bu farkındalığın, İngilizce öğretim görevlilerinin yetiştirecekleri öğrencilere ve hazırlık okullarındaki öğrenmenin niteliğinin artmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır. Araştırma, İngilizce öğretim görevlilerinin farklı özellikleri göz önüne alınarak önerilerde bulunması açısından da ayrıca önem taşımaktadır.

### **Araştırma Problemi**

İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?

**Alt problemler.** 1. İngilizce öğretim görevlilerinin

a. dinlediğini anlama becerisinin öğretimine ilişkin,

b. konuşma becerisinin öğretimine ilişkin,

c. okuduğunu anlama becerisinin öğretimine ilişkin,

d. yazma becerisinin öğretimine ilişkin yeterliklerini ne düzeyde algılamaktadırlar?

2. İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeyleri

a. cinsiyete göre,

b. mezun olunan bölüme göre,

c. eğitim durumuna göre,

d. kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?

### **Sayıtlar**

1.Araştırmaya katılan İngilizce öğretim görevlilerinin araştırma kapsamında yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

2.Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

1.Araştırmada elde edilen bulgular, 2018-2019 yılında Ankara ilinde devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 251 İngilizce öğretim görevlisinin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

2.Araştırmada elde edilen bulgular, 2018-2019 yılında Ankara ilinde devlet ve vakıf üniversitelerinde İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan İngilizce öğretim görevlilerine uygulanan veri toplama aracının kapsamı ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**İngilizce Öğretim Görevlisi:** Bu çalışmada, üniversite hazırlık okullarında ders veren, İngilizce dersinden sorumlu öğretim görevlileridir.

**Yeterlik Algısı:** "Bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları" olarak ele alınmıştır (Bandura, 1997, p.3).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın içeriği doğrultusunda yeterlik algısı, daha sonra da İngilizce dört temel becerinin öğretimi tartışılacaktır.

#### Yeterlik Algısı

Bandura (1989)'ya göre bir beceriye sahip olmak ile o beceriyi farklı durumlarda nasıl etkin kullanacağına karar vermek birbirinden farklı şeylerdir. Başka bir deyişle mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanık bir insan, eğer o mesleği layığıyla yapabileceğine dair şüphe duyuyorsa, bu durum başarılı olma ihtimalini düşürebilir. Bu sebeple, meslekleri ne olursa olsun bireylerin kendilerine dair güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine ihtiyaç vardır.

Bandura (1997), yeterlik algısını, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamıştır. Bu yargıların oluşmasında ise, dört etken önem taşımaktadır. Bunlar, doğrudan deneyimler, dolaylı gözleme dayalı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik durumlardır (Bandura, 1982). Bu etkenlerin, öz yeterlik algısının belirlenmesindeki rolleri farklılık göstermektedir. Bandura (1982), öz yeterlik algısının belirlenmesinde en etkili olan etkenin doğrudan yani deneyim yoluyla olduğunu belirtmektedir.

Öz yeterlik algısı insanların nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl güdülediklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Öz yeterlik Snyder ve Lopez (2002)'ye göre, bir motivasyon olarak tanımlanamaz, fakat motivasyonu artırıcı bir etken olduğu söylenebilir.

Yüksek öz yeterlik algısı ile başarılı olma arasında da bir bağ vardır. Yüksek bir öz yeterlik algısına sahip insanların başarılı olma olasılıkları pekişir (Bandura, 1994). Yüksek bir öz yeterlik algısı olan bireylerin algıları, başarısız oldukları durumlardan sonra da önemli bir değişikliğe yol açmaz (Schunk, 1989). Hazır Bıkmaz (2002)'a göre, yüksek bir öz yeterlik algısına sahip bireyler, zorlayıcı bir durumla karşılaştıkları zaman, bu durumdan uzaklaşmanın aksine, onu üstesinden gelmesi gereken bir görev olarak düşünmektedirler.

Öz yeterlik eğitim ortamında da oldukça büyük bir rol oynamaktadır. Zimmermann (1995)'a göre, öz yeterlik algısı, öğrenmeye isteği artıracağından,

eğitim ortamında güdüleme ve başarı düzeyini de etkiler. z yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrenmenin gerçekleşmesi için daha özverili çalışıp daha fazla emek harcarlar ve öğrencileri hedeflerine ulaşmaları için onları güdüleyici davranışlarda bulunurlar (Bandura, 1994). Benzer Şekilde Pajares (1996) de, öğrenciler ile ilgilenen, farklı ğretim tekniklerini kullanan ve öğrenmenin oluşması için fazlaca çaba ve zaman harcayan öğretmenlerin, öz yeterlik algısı yüksek olanlar olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen yeterliği, öğretmenin mesleğe bağlılığı, adanmışlığı ve öğretme isteği ile olduğu kadar ğrenci başarısı ile de oldukça güçlü bir ilişki içindedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001). Dolayısıyla, eğitim ortamında başarının anahtarını öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler ellerinde tutmaktadırlar.

Araştırmanın konusu olan İngilizce ğretim görevlilerinin, İngilizce ğretiminde en önemli ögelerden olan İngilizce dört temel dil becerisinin ğretimi konusundaki yeterlik algılarının belirlenmesi için söz konusu becerilerin öğretimine değinmek gerekmektedir.

### **İngilizce'de Dört Temel Becerinin ğretimi**

Öğrencilerin oğu, İngilizce öğrenirken diğer tüm kaynaklardan daha çok öğretmenlerinden faydalandıklarını belirtmektedirler (Harmer, 2009). Bu sebeple, bu bölümde, İngilizce ğretiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği ve dört temel dil becerisinin ğretiminde öğretmenlerin hangi becerilere sahip olması gerektiği üzerinde durulacaktır.

**Dinlediğini anlama becerisinin ğretimi.** Dinleme, Norton (2004)'e göre oldukça karmaşık bir beceridir ve tanımı konusunda tam bir fikir birliğine varılmış değildir. Verdiği rnekte Norton (2004), bazı çalışmaların dinlemeyi sesleri duyabilmek (duyma), duyulan sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmek (işitsel algılama), duyulan seslere konsantre olabilmek (zenli dinleme), anlayabilmek, eleştirel bir Şekilde değerlendirebilmek (dinleme ve algılama) ve kavrayabilmek olarak tanımladığını söylemektedir.

Demirel (2007), dinleme becerisinden, yabancı dil ğretiminde en çok zorlanılan beceri olarak bahsetmiştir. Bu durumun çeşitli sebepleri olabilir; fakat Demirel (2007), bunun esas sebebi olarak, sınıf içinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik çalışmalara yeterince zaman ayrılmadığını ve bu beceriyi ölçmek için herhangi bir değerlendirme çalışmasına çoğunlukla yer verilmediğini

belirtmiştir. Aynı sorun için Barın (2002) ise, materyal azlığından yakınmıştır. Fakat, dinlemenin rolü ve önemi anlaşıldıkça, materyallerin sayısında bir artış görülmektedir (Yaman, 2018).

Dinleme öğretiminde asıl amaç, hedef dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgu ve tonlamadan kaynaklanan anlam değişikliklerini fark etmek ve konuşmacının iletmiş olduğu mesajı tam ve doğru olarak anlamaktır (Demirel, 2007). Burada anlamaktan kastedilen, her bir küçük ayrıntının değil, konuşmadaki genel mesajın anlaşılmasıdır. Bu kasıt, becerilerin 'authentic context' yani gerçek bağlamları ve görsel temsillerinden oluşan bir öğretim etkinliği yaratmaktır (Hancock, M. R., 2007). Gerçeklikten uzak bağlamlarda sunulan beceri örneklerinin diğer öğrenmelere aktarımının, doğal bağlamlarda sunulara oranla oldukça düşük olduğu bilinen bir gerçektir (Hancock, M. R., 2007). Sunulan materyaller çoğunlukla gerçek yaşamdan kesitler sunan kayıtlardan yani, haberler, hava tahminleri, spor haberleri, aile-arkadaş diyalogları, fikir alışverişleri, sosyal ortamda yürütülen diyaloglar, arka planda ses olan konuşmaları ayırt etme (havaalanları, tren istasyonları, konserler vb.), konferans ya da ders konuşmaları, röportajlar, filmler, şarkılar, ödül törenleri, düğünler, doktor-hasta diyalogları gibi örnekleri verilebilen konuşmalardan oluşmalıdır (Ur, 2003). Dolayısıyla diğer becerilerde de olduğu gibi, dinleme becerisi için de televizyon, radyo, internet ortamlarından bolca materyal edinmek doğal ortam sunmak açısından oldukça yararlı olacaktır (Norton, 2007). Tabii ki bu materyalleri olduğu gibi sunmak yerine öğrencilerin ihtiyaçlarına göre adapte etmek gerekmektedir (Goh, 2012).

Dinleme becerisinin, sesleri ayırt etmek, vurgu ve tonlamayı anlamak, arka plan gürültüleri ile başa çıkabilmek, tahmin edebilmek, günlük konuşma diline ait kelimeleri anlayabilmek, yoğun dikkat gerektirdiği için bu beceri ile uğraşırken yorgunluk ve bıkkınlık faktörleri ile başa çıkabilmek, farklı aksanları anlayabilmek ve görsel ya da çevresel ipuçlarını yakalayabilmek gibi zorlukları vardır (Ur, 2003). Bu konuda öğretmenlerin seslerinin, öğrenciler için ana kaynak oluşturduğu ama öğrencilerin bu sesten daha fazlasını duymaya ihtiyaç duydukları unutulmamalıdır (Harmer, 2007).

Dinleme becerisi aktif bir beceri olduğu ve çoğu durumda (öğretmenin tercihine bağlı) ikinci kez tekrar edilemeyeceği için, öğrencilerin dikkatlerini çekecek konular hakkında ön bilgiye sahip olmak ve materyal sağlamak, ardından

da ortamdaki gürültü gibi faktörleri ortadan kaldırmak becerinin öğretiminde önem taşımaktadır (Norton, 2007).

Funk ve Funk (1989), dinleme becerisinin gelişiminde önemli olan bazı ana esaslar sunmuşlardır:

-Öğrenciler ve öğretmenler dinleme için bir amaç belirlemelidir. Dinleme aktivitesinin amacına göre öğrenciler strateji belirleyerek dinlemelidir. Örneğin, ana fikir için dinlemek, gerçek- fikir ayrımı yapmak, detaylar için dinlemek, çıkarım yapmak, dinlemek ve tahmin etmek gibi.

-Dinleme için gerekli ortam sağlanmalıdır. Gürültü gibi faktörleri ortadan kaldırmanın yanı sıra, uygun ısınma-hazırlık aktiviteleri düzenlenmelidir.

-Dinleme çalışmasını takip eden aktiviteler düzenlenmelidir. Yeni teknikleri kullanmaya uygun alıştırmalar yapılmalıdır. Buna projeler, yazma ödevleri, kütüphane araştırmaları gibi uzun soluklu ödevler de eklenmelidir.

-Öğretmen değişik dinleme çalışmaları yaptırmalıdır. Bu çalışmaların amaçları, konuşmacının tonunu ve niyetini belirlemek gibi özel amaçlar içerebilir (s. 662).

Ayrıca, dinleme becerisinin öğretiminde yönerge oldukça önemlidir ve öğrenme ortamında bolca pratik imkanı sağlanmalıdır çünkü bu beceri diğer tüm becerilerin öğretimi için bütünleyici bir görev üstlenmektedir (Hancock, M. R., 2007).

**Konuşma becerisinin öğretimi.** Konuşma günlük hayatımızın önemli bir bölümünü kapsamaktadır ve o kadar doğal ilerler ki ikinci bir dil öğrenmeye çalışana kadar aslında ana dilimizi öğrenirken ne kadar güçlükle karşılaştığımız çoğu zaman unutulmaktadır (Thornbury, 2005). Bunu göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin cesaretlendirerek, yeri geldiğinde katılımcı olarak, hataların yanı sıra özellikle öğrencilerin başarılı oldukları kısımları vurgulayarak dönüt vererek ellerinden geleni yapmaları gerekmektedir (Harmer, 2012).

Konuşma becerisinin öğretiminde, konuşma sırasının kişinin kendisine veya bir başkasına geldiğini anlayabilme, konuşmaya bir başkasını dahil etme, bir konuyu açıklama ve detaylandırma, konuşmanın nasıl ilerleyeceğini veya sonlanacağını kestirebilme gibi konular oldukça önem taşımaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010).

Kelime öğretimi ve kelimelerin belli bağlamlar içinde sunulması, konuşma becerisinin öğretimi için akıcılığa ve çeşitliliğe katkıda bulunmaktadır (Gömlüksiz

ve Özkaya, 2012). Tüm bunların sağlanması için yine devreye öğretmen girmektedir. Öğretmenin, iyi bir model olması ve konuşmaya teşvik edici bir rol üstlenmesi konuşma öğretimini kolaylaştırıcı bir etkidir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012).

Bir diğer önemli nokta ise, öğrenme ortamının öğretici olduğu kadar eğlenceli de olmasını sağlamak adına yapılması gerekenlerdir. Bu amaçla öğrencinin bu süreçte etkin rol alması, öğretim materyallerinin özenle seçilmesi, kısaca doğal bir ortam oluşturulması önem taşımaktadır (Ertürk ve Üstündağ, 2007). Şarkılar, şiirler, uyaklı tekrarlar gibi aktivite seçimleri bu amaca hizmet etmektedir ve öğrencilerin hem telaffuz hem de dile farkındalık seviyelerini artırmak için kullanılmaktadırlar (Fadilah, 2016).

Konuşma becerisine karşı kaygı seviyesi yüksek olan öğrenciler için oldukça farklı fırsatlar yaratmak gerekmektedir ve bunlar kafa karıştırıcı olmaktan uzak, tekrar etme imkanı sağlayan fırsatlar olmalıdırlar (Fadilah, 2016). Öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olmasının sebebi kelime ve dilbilgisi bilgilerinin yetersizliği olabilir ve bu durum onları utangaç, konuşmaya karşı isteksiz ve konuşmayı reddeden bir duruma sokabilir (Husnu, 2018). Bu nedenle, konuşma öğretiminde özellikle üstünde durulması gereken bir konu ise, hata düzeltmenin ne aşamada ve nasıl yapılacağıdır (Genç, 2014). Akla gelen soruların başında, öğrencilerin yaptıkları hatalara anında dönüt verip vermeme gelir. Genç (2014), bu konuda, konuşma sırasında yanlış öğrenme gerçekleşmeyecek kadar tolerans gösterilmesi ve konuşma akışının öğrencinin stres seviyesini etkilememek adına bozulmaması gerektiğini de ayrıca belirtmiştir. Tabi bu, konuşma öğretiminin amacına göre de değişiklik göstermektedir. Amacın akıcılık kazandırmak mı yoksa doğru konuşma mı olduğu hata düzeltme konusunda karar vermek için düşünülmesi gereken durumlardır (Roux, 2008).

Tüm becerilerin öğretimi için aslında ortak nokta, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip olan öğrencilere farklı öğretim materyalleri sağlamaktır denilebilir. Bunun için Fer (2015); yazılı (kitap, dergi, gazete, poster, afiş, çalışma yaprağı, ders notları), görsel (resim, tablo, şekil, fotoğraf, grafik, harita), işitsel (radyo, kaset, CD) ve teknoloji destekli (CD, VCD, DVD, Power Point slaytı, Web araçları) materyallerden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Böylece, bütün öğrencilere hitap edilerek, eğitimin kalitesi artırılabilir.

**Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi.** Okuduğunu anlama becerisinde başarıyı yakalamanın temel koşullarından birinin öğrencilere çok çeşitli girdi sağlamak olduğu gösterilmektedir. Bu girdinin de mümkün olduğunca farklı türlerden oluşması önem taşımaktadır (Norton, 2004). Tıpkı diğer becerilerde olduğu gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutularak hazırlanan derslerde daha iyi neticeler alınacağı unutulmamalıdır (Hancock, 2007).

Yabancı dil dersi veren öğretim görevlileri için önem teşkil eden, öğrenciler çok okudukları için mi iyi okur olurlar yoksa iyi okur oldukları için mi çok okurlar sorusunu soran Mc Ewan (2009), bu soruya ikisi de cevabını vermiştir. Okudukça kelime bilgisinin artacağını ve akıcılık kazanılacağını belirtmiş, dolayısıyla bu iki sürecin birbirini yapıcı bir biçimde etkileyeceğinin altını çizmiştir. Fakat okuduğunu anlama becerisi, kelime bilgisinin artmasıyla geliştirilebilecek bir beceri değildir çünkü okuyucu, dilin kelime dağarcığına olduğu kadar, tümce yapısı ve kültürel referansları hakkında da fikir sahibi olmalıdır (Er, 2005).

Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında da materyal seçimi konusunda otantik yazılardan yararlanmak ve bu yazıları mümkün olduğunca farklı disiplinlerden seçmek öğrencilerin farklı kaynaklara maruz kalması açısından oldukça önemlidir (Hirvela, 2012). Fakat, farklı alanlardan materyal seçmenin kelimelerin alana özgü olması ve anlaşılabilmesi gibi bir risk oluşturduğu unutulmamalı ve bu nedenle okuduğunu anlama becerisi etkinliklerinde kelime çalışmalarına mümkün olduğunca ağırlık verilmelidir (Hirvela, 2012). Bunun için, tanım, karşılaştırma, özet, bilinen kelime ile açıklama, deneyim, eş anlamlı kelime kullanımlarından yararlanılabilir (Norton, 2004). Materyal seçimi bu noktada zor ve zaman alıcı görünse de (seviyeye uygunluk, ilgiye uygunluk, hedefe uygunluk), seçim için harcanan zaman ne kadar fazla olursa okuduğunu anlama becerisinin öğretimi de o kadar kolaylaşmaktadır (Fry, 2007).

Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde tek bir yaklaşıma odaklanmak yerine, öğretmenler oldukça farklı yöntemler sunarak, öğrencilerin kendi stillerini oluşturmalarına ve dolayısıyla sadece ders içinde değil genel olarak da iyi bir okuyucu olmalarına fırsat vermelidirler (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2012).



Presley ve Afflerbach (1995) okumanın anlamlı olabilmesi için önceki bilgilerle bağ kurma, kelime bilgisi, detayları ve olayları görselleştirebilme, metin hakkında soru sorma ve cevap arama, çıkarım yapabilme, anlamayı gözleme, destekleyici ayrıntılardan ana fikri bulabilme ve ana fikri özetleyebilme adımlarının takip edilmesi gerektiğini önermektedirler. Presley ve Afflerbach (1995)'in önerdiği tüm bu basamaklar aslında, temelde eski bilgileri canlandırma, öğrencinin hayatıyla bağ kurabilmesini sağlama, farklı zeka türlerine sahip öğrencilere hitap edebilme, araştıran ve analiz eden bir düşünce yapısı gelişimine katkıda bulunmaya atıf yapmaktadır.

Bu basamaklara ek olarak okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılan aktivitelerden de bahsedilmelidir. Bu aktiviteleri üç aşamada değerlendiren Yiğiter, Sarıçoban ve Gürses (2005),

*Okumaya hazırlık aşamasında,*

- öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini açığa çıkarmak,*
- Gerekli görülen dil yapısı hakkında bilgi vermek,*
- Öğrencileri güdülemek,*
- İlgi çekmek,*
- Varsa görseller ile ilgili yorum yapmak,*
- Başlık hakkında konuşmak.*

*Okuma aşamasında,*

- Yazarın amacını ve niyetini anlamaya çalışmak,*
- Yazının yapısını ve mantık örgüsünü keşfetmek,*
- Yazının içeriğini anlamak,*
- Öğrencilerin yazıda geçen kültürlerarası farklılıkları fark etmelerini sağlamak,*
- Detayları sorgulamak,*
- Hazırlık aşamasında sorulan soruların cevaplarını bulmak.*

*Okuma sonrasında,*

- Bağlantılar kurmak,*
- İlk iki aşamayı gözden geçirmek,*
- Oyunlar, özetleme çalışmaları, okuduğunu anlama soruları gibi aktivitelerle derinlemesine analiz yapmak gibi amaçlar sıralamışlardır (s. 125-126).*

Yiğiter, Sarıçoban ve Gürses (2005) tarafından bahsedilen bu aktivitelerin okuma öncesinde, okuma aşamasında ve okuma sonrasında başlıkları altında toplanması ideal bir okuma dersinin bölümleri hakkında fikir vermektedir.

Ayrıca, tüm becerilerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu destekler şekilde Fry (2007), dinleme ve okuma becerilerinin etkileşimini şu şekilde açıklamıştır; ona göre bir okuma parçasının öğrencilere sesli okunduğunda, onların kelime bilgisinin ve dil bilgisinin gelişecek, düşünme becerileri ve hayal güçleri gelişecek ve kendi seviyelerini aşan daha zor metinler bu şekilde anlaşılacaktır.

**Yazma becerisinin öğretimi.** Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin en çok zorlandığı beceri olarak gösterilmektedir (Çakır, 2000). Yazma becerisi öğretilirken, öğrencilerin yaşları, seviyeleri ve ilgileri büyük önem taşımaktadır (Harmer, 2007).

Çakır (2010)'e göre, aşağıdaki hedeflerin gerçekleşmesi için yazma becerisi oldukça önemlidir,

- Öğrenme sürecini kontrol etme,
- Öğrencilerin seviyelerini belirleme,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesi,
- Dil yanlışlarının görülmesi,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesi,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünceleri,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmeleri (s. 167-168).

Bu hedefler incelendiğinde, özellikle diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi maddesi önem taşımaktadır. Bu ifade, yine dört temel becerinin birbirleriyle oldukça sıkı bir biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yazma becerisi, bir öğrencinin yüksek öğretim basamağına kadar geçirdiği süre boyunca anadilde oldukça pratik edilen bir beceri olduğu halde, anadilde bile bu becerinin gelişmediğini belirten Sönmez (2014), bu eksikliği sadece öğrencilerin ilgisizliği ve öğretmen yetersizliği gibi sebeplere bağlamayıp, yazma geleneğini oturtamayışımızla ilişkilendirmektedir. Anadilde bile yerleştiremediğimiz yazma alışkanlığının, İngilizce için öğretimi ise bu sebeple oldukça zor görülmektedir. Çoğu öğrencinin yazmaktan çok hoşlanmadığı gerçeği göz önüne alındığında, onların rahat ve istekli hissetmelerini sağlamak öğretmenlerin görevidir (Harmer, 2012).

Bu nedenle yazma becerisini öğretirken, olabildiğince ilgi uyandırmak ve öğrencileri motive etmek gibi teşvik edici unsurlar kullanılmalıdır. Bu unsurları Çakır (2010) şöyle sıralamaktadır:

-Yazma dersleri sıkıcı ders olmaktan çıkarılmalı ve bu konuda öğrencilerin yazmaya

yönelik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yoğunlaştırılmalıdır.

-Yazma becerisi, tek başına bir beceri olarak düşünülmemeli ve diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma) birlikte kullanılmalıdır.

-Sınıf içi çalışmalar çeşitlendirilmelidir.

-Grup çalışmalarına önem verilmeli ve işbirlikçi çalışma ve öğrenme teknikleri uygulanmalıdır.

-Seçilecek konuların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir.

-Yazma sürecinde öğretmen-öğrenci görüşmeleri (Teacher-Student Writing Conference) sıklıkla yapılmalıdır.

-Süreçli yazma tekniklerinin uygulanmasına özen gösterilmelidir.

-Yapılan çalışmaların dosyalama tekniği (portfolio) ile takip edilerek sürecin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır.

-Yazma çalışmalarında öğrencilerden yazılı ürünün doğruluğu (accuracy) kadar akıcı (fluency) olmasına da önem verilmelidir.

-Teknoloji kullanımına (internet, projeksiyon cihazı, müzik vb.) ağırlık verilmelidir (s. 173).

Bu unsurlardan, yazma becerisinin öğretiminde öğretmenin etkin bir rol üstlenmesi gerektiği ve diğer becerilerin de sürece dahil edilmesi gerektiği açıkça anlaşılabilir. Buna ek olarak öğretmenin, öğrencinin geçmiş yaşantılarını yansıtabilmesi ve bağ kurabilmesi için de adeta bir kolaylaştırıcı görev üstlenmesi; öğrencinin ise sürece dahil olabilmesi için bu süreçte hazır bulunuşluk düzeyi yüksek ve güdülenmiş olması gerekmektedir (Genç İltar, 2014).

### **İlgili Araştırmalar**

Alan yazın incelendiğinde, yeterlik algıları ile ilgili çalışmaların sayıca fazla olduğu fakat İngilizce öğretim görevlileri ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Yine de son yıllarda yeterlik algıları ile ilgili çalışmaların artış göstermesi, ülkemizde ve dünyada bu konuya verilen önemin arttığının bir göstergesi olabilir. Bu bölümde önce İngilizce öğretim görevlileri ile ilgili araştırmalara daha sonra da İngilizce dört temel dil becerisinin öğretimi ile ilgili araştırmalara değinilmiştir.

Eslami ve Fatahi (2008) İngilizce ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında, dil yeterliği ve öz yeterlik algılarının birbirleri ile ilgili olduğunu belirtmiş ve öğretmen eğitimi programlarının dört temel dil becerisinin öğretimi ile ilgili konulara odaklanmasının öğretmenlere ve dolayısıyla öğrencilere faydalı olacağına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Mojavezi ve Tamiz (2012) de, öğretmenlerin yeterlik algılarının öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, aradaki ilişkinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Memduhoğlu ve Çelik (2015)'in çalışması da ayrıca dikkat çekmektedir. Çalışmalarını, İngilizce öğretmeni olmayı planlayan İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerindeki öğrencilerle yürütmüşlerdir. Geleceğin öğretmeni olacak bu öğrencilerin İngilizce öz yeterliklerini inceleyip, söz konusu öğrencilerin kendilerini dinlediğini anlama becerisi için diğer becerilere kıyasla daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışma, bu durumun, mezun olduktan sonra nasıl olduğu merakını uyandırmıştır.

Ekşi (2010), İstanbul'da bir devlet üniversitesinde çalışan İngilizce okutmanları ile yürüttüğü çalışmasında, hazırlık okulunda görev yapan İngilizce okutmanlarının yazma becerisinin öğretimini ve değerlendirmesini oldukça zor buldukları sonucuna ulaşmıştır. Irgatoğlu (2017) ise, Ankara'da dört özel üniversitede hazırlık okullarındaki İngilizce okutmanlarının kendilerini geliştirme modelleri üzerine yaptığı araştırmasında, kadın okutmanların mesleki gelişimlerine daha çok önem verdikleri, kıdem yılı arttıkça gelişime verilen önemin azaldığını belirtmiştir.

Demir, Kapukaya ve Özfidan (2015), İngilizce okutmanlarının sorunlarını inceledikleri çalışmalarında, motivasyonun artması için lisansüstü eğitime desteğin artması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmalarında Yaman ve Yazar (2015) ise, kıdemi 1-6 yıl olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin, sadece lisans öğrenimine sahip öğretmenlere göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada, İngilizce öğretmenleri ve öğretim görevlilerinin de bakış açılarının ve isteklerinin farklılaştığı dikkat çekmektedir.

İngilizce öğretmenleri ve öğretim görevlileri ile yürütülen bu çalışmalara bakıldığında, genellikle az sayıda ya da tek bir üniversite dahil edilerek ya da farklı seviyelerde derse giren İngilizce öğretmenleri ile yürütüldüğü görülmektedir. İngilizce dört temel dil becerisinin öğretimi ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise, bu becerilerin öğretiminde kullanılan dönüt, pekiştirme, akran etkileşimi ve materyal konuları üzerinde yoğunlaşıldığı gözlenmiştir.

Sadiku (2015), bir ders saati içinde dört temel dil becerisinin öğretimi ile ilgili makalesinde materyal geliştirmenin önemini vurgulayarak, görsel-işitsel materyalleri ve teknolojiyi kullanarak işlenen derslerin öğrencileri aktif tutmak açısından oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Pasaribu (2017) da bir üniversitede yazma derslerinde farklı materyal kullanma konusu ile ilgili araştırmasında, resim gibi görsel materyaller kullanılarak işlenen yazma derslerinin , paragraf yazımını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Hinkel (2017) ise, konuşma becerisinin öğretime odaklandığı çalışmasında, her bir becerinin diğer becerilerle iç içe öğretilmesinin ve derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgilerinin göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Simatupang (2017), da bunu destekler şekilde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin birbirini etkilediğini ve öğretiminde bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Çetin (2018), okutmanların İngilizce öğretiminde olumlu pekiştireç kullanımındaki algısını incelediği çalışmasında, okutmanların bir çok farklı amaçla pekiştireç kullanımından faydalandığını ve bu pekiştireçlerin, güvenli bir öğretim ortamı yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, olumlu ve motive edici görüşlerin, öğrencilerin çoğunu memnun ettiği ortaya çıkmıştır.

Okyar (2018)'in, akran etkileşimi ve akran dönütünün hedef dil yapılarına ait yetiyi geliştirmede etkisini incelediği çalışmasında; öğrenciler, akran etkileşiminin ve akran dönütünün öğrenme üzerinde katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Efe (2014) ise, akran dönütünün öğrencilerin genel yazma performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, akran dönütünün öğrenciler arasında etkileşimi arttırdığı ve yazmada gramer, kelime ve organizasyon gibi alanlarda gelişime katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Düzeltilen dönütlerin İngilizce'nin yabancı dil olarak okutulduğu sınıflardaki kullanımını incelediği çalışmada Kılınç (2007), farklı dönüt verme türlerinin kullanıldığını fakat çoğunlukla, öğrencinin kendi kendini düzeltmesi ve dolayısıyla akıcılığa odaklanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bozkır (2009) ise, geri bildirim çeşidinin İngilizce'de yazma becerisinin gelişimine etkisini incelemiş ve öğretmen geri bildirim neticesinde hataların düzeltilme oranının ve başarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Genç (2017), çoklu biçimli girdilerde bağlam ve içerik görsellerinin İngilizce yabancı dil öğrencilerinin akademik dinleme anlayışı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, dinleme etkinliklerinin sadece sestem oluşmadığı ve görsellerle desteklendiği zaman daha olumlu bir etki yarattığını gözlemiştir. Erol (2013) ise, okuma becerisi hedefleri ile ilgili yürüttüğü çalışmada, çağın gerektirdiği teknolojik ve akademik yenilikler göz önünde bulundurularak hazırlanan materyallerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte, Gün (2012), farklı dinleme stratejilerinin dinleme becerisinin gelişimine etkisini incelediği çalışmada, kitaplarda birçok dinleme stratejisi ve tekniğinin bulunduğu fakat öğrencilerin bunların gerçek iletişim ortamlarında farkına varabilmelerini sağlamak için, ek materyallerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Koçer (2012), hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretim elemanları ile yürüttüğü ve İngilizce'de okuma becerisi stratejisi kullanımı ve yaklaşımlarını incelediği araştırmasında da ders kitabının dışında sağlanan ekstra materyallere, öğrencilerin daha çok ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Yine okuduğunu anlama becerisinin öğretimi ile ilgili yürütülen bir çalışmada, Birincioğlu (2006), hazırlık sınıflarında, okuma öncesi, esnası ve sonrası etkinliklerinin önemini incelemiş ve farklı amaçlara hizmet edecek farklı okuma türlerinin kullanılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde, materyal geliştirme, dönüt, akran etkileşimi ve pekiştirmenin nasıl olması gerektiğine dair önerilere ve öğrenci başarısına etkilerine yer verilmiştir. Bu çalışmalarda öneriler ışığında, daha büyük örneklemli araştırmalar ve İngilizce okutmanlarının kendi yeterliklerine dair algılarının yanı sıra dört temel dil becerisinin öğretime yönelik yeterlik algılarının ortaya konması gereği hissedilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu amacı güden

bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarının, İngilizce ğretim görevlilerine ve onların yetiştirecekleri öğrencilere faydalı olacağı umulmaktadır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılacak yöntemlere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, Ankara ilinde yükseköğretim düzeyinde hazırlık sınıflarında görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel becerinin öğretimine yönelik yeterlik algılarını; bu algıların cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm ve öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın var olan bir durumu ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle bu çalışmada tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar,2015).

#### Araştırmanın Çalışma Grubu

Ankara ilinde; Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi olmak üzere altı devlet ve TED Üniversitesi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Çankaya Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ufuk Üniversitesi, Anka Teknoloji Üniversitesi ve Yüksek İhtisas Üniversitesi olmak üzere on vakıf üniversitesi bulunmaktadır (YÖK, 2017).

Ankara ilindeki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim görevlisi sayısı toplam 700, vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretim görevli sayısı ise toplam 629'dur. Toplam 1329 öğretim görevlisinin yarısı hazırlık derslerini diğer yarısı da bölüm derslerini verecek şekilde ayrılmaktadır. Bu çalışmada hazırlık derslerini veren öğretim görevlileri ile yürütüleceğinden, çalışma evreni 665 İngilizce öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Bu araştırma, çalışmaya gönüllü olarak katılan 251 İngilizce öğretim görevlisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretim görevlileri ve çalıştıkları üniversiteler Tablo 1'de sunulmuştur.



Tablo 1

*Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılan Öğretim Görevlileri*

	n	yüzde (%)
Ankara Üniversitesi	19	7,6
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	6	2,4
TED Üniversitesi	16	6,4
TOBB Üniversitesi	16	6,4
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	7	2,8
Ufuk Üniversitesi	11	4,4
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	13	5,2
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi	6	2,4
Milli Savunma Üniversitesi	1	0,4
Bilkent Üniversitesi	29	11,2
Atılım Üniversitesi	9	3,6
Başkent Üniversitesi	47	18,8
Çankaya Üniversitesi	15	6
Gazi Üniversitesi	26	10,4
Hacettepe Üniversitesi	20	8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	10	4
Toplam	251	100

Araştırmaya dahil edilen öğretim görevlilerinin özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerinin Özellikleri*

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	187	74.5
	Erkek	64	25.5
	Toplam	251	100.0
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	106	42.2
	İngiliz Dili Eğitimi	27	10.8
	İngiliz Dilbilimi	30	12.0
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	26	10.4
	Mütercim Tercümanlık	26	10.4
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	14.3
	Toplam	251	100.0
	Eğitim Seviyesi	Lisans	115
Eğitim Seviyesi	Yüksek Lisans	120	47.8
	Doktora	16	6.4
	Toplam	251	100.0
Kıdem	1-5 Yıl Arası	58	23.1
	6-10 Yıl Arası	90	35.9
	11 Yıl Ve Üzeri	103	41.0
Toplam		251	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların %74,5'i kadın; %25,5'i erkektir.

Katılımcıların %42,2'si İngilizce öğretmenliği, %10,8'si İngiliz dili eğitimi, %12'si İngiliz dil bilimi, %10,4'ü Amerikan kültürü ve edebiyatı, %10,4'ü mütercim tercümanlık ve 14,3'ünün İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya dahil olan öğretim görevlilerinin %45,8'i lisans, %47,8'i yüksek lisans ve %6,4'ü ise doktora derecesine sahiptir.

Katılımcıların %23,1'inin 1-5 yıl, %35,9'unun 6-10 yıl ve %41'inin ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

## Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek üzere aşağıdaki işlem basamakları işe koşulmuştur.

1. İlk aşamada dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğretime ilişkin alan yazın taranarak her bir dil becerisinin öğretime ilişkin ölçütlerin belirlenmesi için temel oluşturulmuştur ve yeterlikleri tespit etmek amacıyla Avrupa Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri ve YÖK öğretim görevlisi kadrosu ilanlarında bulunan İngilizce yeterlik düzeylerine ilişkin ölçütler incelenmiştir.

2. Deneme formu oluşturulmadan önce Ankara ilinde hazırlık okullarında görev yapan 8 İngilizce öğretim görevlisine İngilizce dört temel dil becerisinin öğretime yönelik ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. (Ek-B)

3. Yukarıdaki incelemeler ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar neticesinde dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğretimi olmak üzere dört temel dil becerisinin öğretimi yeterliklerini yoklayıcı cümleler oluşturulmuş ve belirlenen ölçütler çerçevesinde deneme formu hazırlanmıştır.

4. Hazırlanan cümlelerin kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve 5 uzmanın sesli okuma yapması sağlanarak, anlaşılmayan bir soru olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir.

5. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler dikkate alınarak bazı maddelerde değişiklik yapılmıştır. Değişiklikler yapıldıktan sonra belirlenen maddeler için tekrar 5 uzman görüşüne daha başvurulmuştur, uzmanlar ölçek sorularını bağımsız bir şekilde değerlendirmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksinin belirlenmesi için Davis tekniği kullanılmıştır (Davis, 1992). Beş uzmanın değerlendirmeleri sonucunda, uzman görüşleri arasındaki tutarlık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi değeri 0.8'in üzerinde olduğu için kapsam geçerliği sağlanmıştır ve 24 maddeden oluşan deneme formu ortaya çıkmıştır (EK-C).

Deneme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Bunlar, öğretim görevlisinin cinsiyeti,

mezun olduğu bölüm, eğitim durumu, hangi üniversitede çalışmakta olduğu ve kaç yıldır mesleğini yaptığını ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise öğretim görevlilerinin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış maddeleri içermektedir. Bu maddeler sırasıyla, dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Öğretim görevlilerinin bu sorulara, 5-çok iyi, 4-iyi, 3-orta, 2-zayıf ve 1-çok zayıf olacak şekilde yanıt vermeleri beklenmiştir.

İlişkilerin güvenilir bir şekilde analiz edilebilmesi için değişken sayısı çok fazla olmadığı takdirde, örneklem büyüklüğünün 100 ile 200 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). İngilizce Öğretim Görevlilerinin Yeterlik Algıları Ölçeği faktör analizi, Büyüköztürk (2002)'ün belirttiği, örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği bilgisine dayanarak 24 maddenin beş katı olan 120 İngilizce öğretim görevlisine uygulanarak alınan sonuçlarla yapılmıştır. Katılan öğretim görevlilerinin, sorulara 5-çok iyi, 4-iyi, 3-orta, 2-zayıf ve 1-çok zayıf olacak şekilde kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak toplanan verilerin deneme formu için yeterli sayıya ulaşması 5 hafta sürmüştür.

**İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik algıları ölçeği deneme uygulaması verilerinin analizi.** Deneme uygulamasından elde edilen nicel veriler, SPSS-20 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışmada kullanılması planlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Örneklem büyüklüğünün açıklayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır ve KMO değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.80 – 0.90 arasında olması örneklem büyüklüğünün iyi olarak nitelendirilirken, elde edilen bu değer 0.93 olması araştırma açısından son derece olumludur (Özçelik, 2010). KMO ve Bartlett küresellik testi sonucunda ki-kare değeri ise 2410.080 olarak saptanmıştır. Bu bulgular faktör analizinin yapılmasına olanak tanımaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizinin uygunluğu saptandıktan sonra ölçeğin deneme uygulamasına Varimax (maximum değişkenlik) döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İÖGAYDÖ açımlayıcı faktör analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

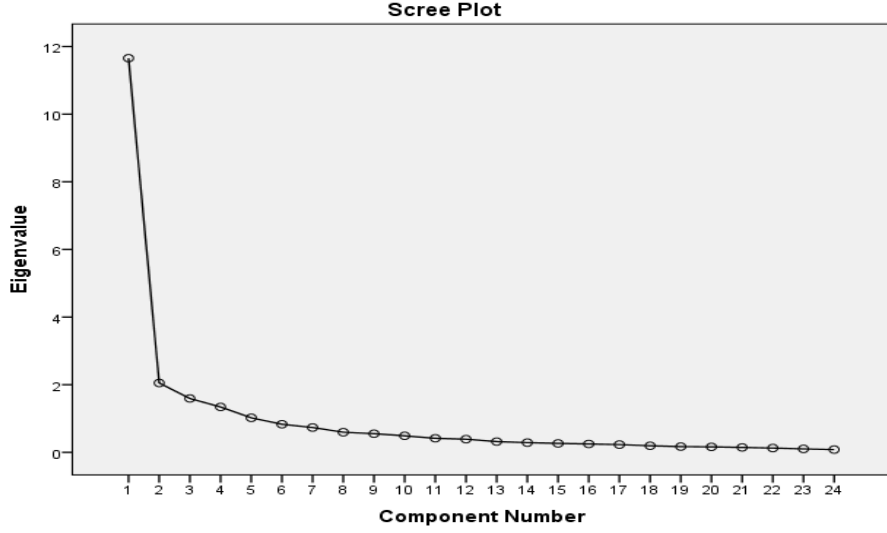
Tablo 3

*İÖGAYDÖ Deneme Formu Açımlayıcı Faktör Analizi*

	Toplam	Açıklanan varyans %	Birikimli varyans %
1	11,989	49,953	49,953
2	2,211	9,211	59,164
3	1,600	6,668	65,833
4	1,432	5,967	71,800

Tablo 3 incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör tespit edilmiştir. Bu bulgular ölçeğin dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğretimi olmak üzere 4 alt boyutlu olarak tasarlanmasını desteklemektedir. Birinci faktörün tek başına ölçek varyansının %49,9'unu, ikinci faktörün tek başına %9,2'sini, üçüncü faktörün %6,6'sını ve dördüncü faktörün %5,9'unu ölçebildiği anlaşılmaktadır. Bu ölçme aracı ile ölçülmek istenen özelliğin %71,8'inin ölçüldüğü gözlenmiştir.

Ölçeğin deneme formuna ilişkin yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin deneme formuna ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. İÖGAYDÖ deneme uygulaması özdeğer yamaç birikinti grafiği.

Şekil 1 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve dördüncü faktörden sonra faktörlerin öz değerlerinin birbirine fazlaca yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu sebeple ölçek dört alt boyutlu olarak tasarlanmıştır.

Faktör analizi sırasında ölçek maddelerinin birden fazla faktörle yüksek ilişki göstermemesine daha açık bir ifade ile iki ayrı faktör ile olan korelasyonu arasında en az 0.1 fark olmasına dikkat edilmiştir. Bu durum, ölçeğin yapısal geçerliği bakımından oldukça önemlidir. İkinci dikkat edilen husus ise ölçek maddelerinin yük değerinin 0.45'in üzerinde olmasıdır (Büyüköztürk, 2002). Maddelerin faktör yükünün 0.45'in altında olması söz konusu maddenin ölçme gücünün yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğe yönelik faktör deseni Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*İÖGAYDÖ Faktör Deseni*

Faktör yükleri				
	1	2	3	4
1	,276	,287	,004	,708
2	,266	,178	,128	,789
3	,144	,164	,295	,755
4	,151	,111	,296	,778
5	,371	,108	,363	,669
6	,050	,024	,066	,726
7	,248	,448	,488	,246
8	,273	,233	,753	,269
9	,212	,196	,818	,229
10	,340	,224	,766	,180
11	,263	,164	,757	,215
12	,158	,499	,612	,037
13	,312	,636	-,064	,213
14	,254	,713	,370	,250
15	,256	,702	,209	,102
16	,280	,754	,186	,210
17	,341	,637	,365	,135
18	,063	,780	,263	,022
19	,734	,380	,236	,255
20	,740	,358	,296	,222
21	,763	,289	,270	,256
22	,750	,364	,268	,234
23	,833	,182	,241	,207
24	,810	,153	,235	,165

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin dört boyutta toplandığı görülmektedir. Faktör yüklerinin birinci faktör için 0,67-0,79, ikinci faktör için 0,49-0,76, üçüncü faktör için 0,64-0,79 ve dördüncü faktör için 0,73- 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Hiçbir maddenin faktör yükü .4'ün altında ve ya 1'in üzerinde değildir. Bu veriler ölçeğin bütün maddelerinin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve

maddelerin ayırt edici özellik taşıdıklarını göstermektedir. Bu sebeple ölçek 24 madde ile yapısal geçerlik sağlamaktadır.

**İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik algıları ölçeği nihai uygulaması verilerinin analizi.** Toplam 120 kişiye uygulanan deneme uygulamasının sonucunda nihai ölçekteki 24 maddelik ölçeğin çarpıklık katsayısı -1.334, basıklık katsayısı ise -1.820 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 değerleri arasında ise puanların aşırı bir sapma göstermediği söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Elde edilen değerler parametrik sayıtları karşılamadığı için parametrik olmayan test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5

*İÖGAYDÖ Güvenirlik İstatistikleri*

Alt boyut/Ölçek	Madde sayısı	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı
Konuşma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	6	0.928
Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	6	0.938
Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	6	0.939
Yazma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	6	0.958
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Becerinin Öğretimine İlişkin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Ölçeği	24	0.978

Tablo 5 incelendiğinde tüm alt boyutlar ve ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0.9'un üzerinde olduğu görülür. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenilirlik katsayısının 0.7'nin üzerinde olması gerekir; bu durumda ölçek ve alt boyutların mükemmel derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Yaşlıoğlu, 2017).



## Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2018-2019 akademik yılı güz döneminde araştırmacı tarafından Ankara ilindeki üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerine uygulanmasıyla toplanmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun izninin alınmasının ardından, bazı üniversitelerde yöneticilerle görüşülerek bazılarında ise doğrudan İngilizce öğretim görevlileriyle görüşülerek araştırma ve ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Söz konusu öğretim görevlilerine ölçek e-posta yoluyla gönderilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretim görevlilerinden verilerin toplanması yaklaşık 10 hafta sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Nihai uygulama ile elde edilen veriler alt problemlerin cevaplanması için aşağıdaki istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler önce SPSS-20 istatistiksel paket programına girilmiştir. Ardından veri setindeki kayıp değer, uç değer ve ranj dışı değerler incelenmiş, bu bakımdan veri setinde problem çıkarabilecek bir gözleme rastlanmadığından verilerin analiz kısmına geçilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak için kullanılan veri analizi teknikleri aşağıda açıklanmıştır:

Birinci alt probleme ilişkin İngilizce öğretim görevlilerinin dinlediğini anlama konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğretime yönelik profesyonel gelişim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu, ölçek maddelerine verdikleri cevaplar yüzde %, frekans (f) istatistikleri ile incelenmiş ve tablollaştırılarak sunulmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar çok iyi, iyi, orta, zayıf ve çok zayıf şeklinde derecelendirilmiştir. Bu değerleri yorumlayabilmek için  $5-1=4$ ,  $4/5=0.80$  formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen bu aralık değerleri; "1 - 1.79 arası" çok düşük düzeyde (çok zayıf), "1.80 – 2.59 arası" düşük düzeyde (zayıf), "2.60 - 3.39 arası" orta düzeyde (orta), "3.40 – 4.19 arası" yüksek düzeyde (iyi), "4.20-5.00 arası" çok yüksek düzeyde (çok iyi) olarak yorumlanmıştır.

İkinci alt problem için araştırmaya katılan İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel becerinin öğretime yönelik ihtiyaçlarının; yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve

kıdem durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Gruplar arası farklılık incelemesini gerektiren araştırma sorularında, iki grup arası farklar Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup arasındaki farklar ise Kruskall Wallis H testi ile incelenmiştir. Mann Whitney U testi sonucu gruplar arasında anlamlı farklılık bulgulanması halinde grupların sıra ortalamaları karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Kruskall Wallis H testi sonucu anlamlı farklılık elde edilmesi halinde ise farklılığın kaynağı olan grup veya grupların tespiti amacıyla her bir grup birbiri ile Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arası farkların parametrik olmayan sınamalar ile fark sınaması esnasında ortalama medyan eşitliği sağlamayan çarpık verilerin analizine imkan sağlayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ortalama değerler üzerinden değil, sıra ortalamaları üzerinden istatistik üretmesine rağmen, gruplara ait ölçek düzeyleri konusunda fikir verebilmesi amacıyla grupların ortalama değerleri de tablolara dahil edilerek sunulmuştur.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgular ve alt problemlere ilişkin yorumlar alt problem sırasına göre sunulmuştur.

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi “ İngilizce öğretim görevlilerinin

a. dinlediğini anlama becerisinin öğretimine yönelik,

b. konuşma becerisinin öğretimine yönelik,

c. okuduğunu anlama becerisinin öğretimine yönelik,

d. yazma becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

**‘İngilizce öğretim görevlilerinin dinlediğini anlama becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?’ alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar.** Araştırmanın birinci alt probleminin dinlediğini anlama becerisinin öğretimi ile ilgili olan sorusuna cevap vermek amacıyla İngilizce öğretim görevlilerinin ölçeğe verdikleri cevaplar frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır.

Dinlediğini anlama becerisinin öğretimine yönelik alt boyuta ait sorulara verilen yanıtların yüzde frekans dağılımları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

İÖGAYDÖ Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi

Madde	çok zayıf		zayıf		orta		iyi		çok iyi		$\bar{X}$	
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f		%
1.Farklı amaçlar için dinleme konusunda (ana fikir, detay vb.) öğrencilere model olma	251	0	0.0	20	8.0	49	19.5	92	36.7	90	35.9	4,00
2.Öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme	251	0	0.0	9	3.6	59	23.5	93	37.1	90	35.9	4,05
3.Dinleme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme	251	2	.8	10	4.0	76	30.3	78	31.1	85	33.9	3,93
4.Öğrencilerin dinleme çalışmalarına, öğrencilerin özelliklerine uygun dönüt verme	251	0	0.0	13	5.2	73	29.1	74	29.5	91	36.3	3,96
5.Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri çok çeşitli kaynaklardan sunma	251	1	.4	26	10.4	78	31.1	67	26.7	79	31.5	3,78
6.Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme	251	1	.4	21	8.4	83	33.1	67	26.7	79	31.5	3,80

Tablo 6 incelendiğinde, dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde, İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en yeterli buldukları madde “ Öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme” maddesidir ( $\bar{x}$ =4.05). Öğretim görevlilerinin %73’ü bu madde için kendilerini iyi ve çok iyi derecede yeterli olarak nitelendirmişlerdir. Söz konusu madde için çok zayıf cevabına hiç rastlanmamıştır.

İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en az yeterli gördükleri maddenin ise “Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri çok çeşitli kaynaklardan sunma” maddesi olduğu görülmektedir ( $\bar{x}$ =3,78). Yine de öğretim görevlilerinin sadece %58.2’si bu madde için kendilerini iyi ve çok iyi olarak nitelendirmişlerdir.

Dinlediğini anlama becerisinin öğretimine yönelik tüm maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her bir maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalamalarının iyi düzeyde (3.40 – 4.19) olduğu söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlileri, özellikle dinleme etkinliklerini düzenleme, dönüt verme, materyal çeşitliliği ve akran etkileşimi konusunda ortalama cevaplar vermişlerdir. Bu maddeler sırasıyla, “Dinleme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme” ( $\bar{x}$ =3.93), “Öğrencilerin dinleme çalışmalarına, öğrencilerin özelliklerine uygun dönüt verme” ( $\bar{x}$ =3.96), “Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri çok çeşitli kaynaklardan sunma” ( $\bar{x}$ = 3.78) ve “Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme” ( $\bar{x}$ = 3.80) maddeleridir.

Bu bulgular ışığında, dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde materyal geliştirme konusunun önem arz ettiği görülmektedir. Bu konuda Genç (2017)’in yürüttüğü araştırma, sadece kayıttan dinleme yerine, görsellerle desteklenen materyallerin, dinlediğini anlama becerisinin gelişmesinde çok önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşmıştır. Materyal geliştirirken, tek bir beceriye ve tek bir öğrenciye yönelik hazırlık yapmamakta fayda vardır. Gün (2012)’ün araştırmasında önerdiği gibi kitapların dışarıda bıraktığı dinleme alıştırmaları mutlaka ekstra aktiviteler ve kaynaklarla desteklenmelidir. Aynı zamanda, farklı kaynaklardan ve farklı aksanlardan oluşan materyaller sıklıkla sunulmalıdır

(Harmer, 2007). Akran etkileşimi ile ilgili maddeye yönelik ihtiyacı gidermek için aslında materyal hazırlama konusundaki çeşitlilik ve akran etkileşimine olanak tanıyacak materyallerin tasarlanması ile ilgili eğitimler İngilizce öğretim görevlilerine destek olabilir.

**“İngilizce öğretim görevlilerinin konuşma becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir ?” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar.** Araştırmanın birinci alt probleminin konuşma becerisinin öğretimi ile ilgili olan sorusuna cevap vermek amacıyla İngilizce öğretim görevlilerinin ölçeğe verdikleri cevaplar frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Konuşma becerisinin öğretimine yönelik alt boyuta ait sorulara verilen yanıtların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

İÖGAYDÖ Konuşma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi

Madde	çok zayıf		zayıf		orta		iyi		çok iyi		$\bar{X}$	
	n	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.Konuşurken İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmada öğrencilere model olma	251	1	.4	7	2.8	41	16.3	94	37.5	108	43.0	4,19
2.Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme	251	1	.4	7	2.8	46	18.3	94	37.5	103	41.0	4,15
3.Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri farklı durumlarda sözel iletişim kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenleme	251	1	.4	12	4.8	64	25.5	85	33.9	89	35.5	3,99
4.Öğrencilerin konuşma etkinliklerine, onların özelliklerine uygun dönüt verme	251	0	0.0	8	3.2	62	24.7	85	33.9	96	38.2	4,07
5.Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma	251	1	.4	8	3.2	62	24.7	86	34.3	94	37.5	4,05
6.Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme	251	1	.4	18	7.2	39	15.5	85	33.9	108	43.0	4,11

Tablo 7 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en yeterli buldukları madde “Konuşurken İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmada öğrencilere model olma” ( $\bar{x}=4,19$ ) maddesidir. Öğretim görevlilerinin %80’inin söz konusu madde için kendilerini çok iyi düzeyde buldukları görülmektedir. Bu durum aslında becerinin öğretiminden ziyade, kendi yeterlikleri ile ilgili olduğu için, genel olarak konuşma becerisi bakımından İngilizce öğretim görevlilerinin önemli bir ihtiyaç içinde olmadıkları söylenebilir. “Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme” ( $\bar{x}=4,15$ ) maddesi için de benzer şekilde kendilerini oldukça yeterli görmektedirler.

İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en az yeterli olarak nitelendirdikleri maddenin ise, “Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri farklı durumlarda sözel iletişim kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenleme” maddesi olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=3,99$ ). Yine de öğretim görevlilerinin %70’inin bu madde için kendilerini iyi düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

“Öğrencilerin konuşma etkinliklerine, onların özelliklerine uygun dönüt verme” ( $\bar{x}=4,07$ ), maddesine bakıldığında, İngilizce öğretim görevlileri kendilerini diğer maddelere göre daha az yeterli olarak nitelendirmişlerdir.

Tablo 7 incelendiğinde, neredeyse bütün maddelere “çok zayıf” yanıtının sadece en fazla bir İngilizce öğretim görevlisi tarafından verildiği görülmektedir. Maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her bir maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalamaları iyi (3.40 – 4.19) ve çok iyi düzeyde (4.20-5.00) nitelendirilebilir.

Bu bulgular, Çetin (2018)’in çalışması ile paralellik taşımaktadır. Çetin (2018) çalışmasında, öğretim görevlilerinin derslerinde oldukça fazla olumlu pekiştireç kullandıklarını ve bu durumun öğrenme ortamında güdülenmeyi ve güven ortamını arttırarak İngilizce öğrenimi için belirgin bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca, “Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma” ( $\bar{x}=4,05$ ) maddesinin de üzerinde durulmalıdır. Dobson (1985), konuşma becerisinin gelişimi için düzenlenecek etkinliklerin, diyalog, doğaçlama, oyun, okuma parçaları üzerine tartışmalar, küçük grup tartışmaları, göze ve kulağa hitap eden eğitim araçları, atasözleri ve deyimler,



kültürel öğeler, şarkılar, şiirler gibi günlük hayatın bir parçası olan materyallerden oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu materyaller, öğrenciler için ilgi çekici olacak şekilde hazırlanmalıdır (Harmer, 2007).

Dönüt verme konusunda ise, Kılınç (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, İngilizce'nin yabancı dil olarak okutulduğu sınıflarda öğretim görevlilerinin dilbilgisi hatalarındansa akıcılığa daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Harmer (2007)'in konuşma becerisinde öğrencilere dönüt verirken hassas olunması, konuşmanın bölünmemesi ve ortak hataların not alınarak, konuşma sonrasında vurgulanması gerektiği düşüncesinin dönüt verirken göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Ayrıca, her bir madde için en yetersiz yanıtının, en fazla bir öğretim görevlisi tarafından verilmesi dikkat çekmektedir. Bu durum aslında konuşma becerisinin öğretiminde, İngilizce öğretim görevlilerinin çok fazla eğitim ihtiyacı hissetmediklerini göstermektedir.

**“İngilizce öğretim görevlilerinin okuduğunu anlama becerisinin öğretime yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir ?” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar.** Araştırmanın birinci alt probleminin okuduğunu anlama becerisinin öğretimi ile ilgili olan sorusuna cevap vermek amacıyla İngilizce öğretim görevlilerinin ölçeğe verdikleri cevaplar frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır.

Okuduğunu anlama becerisinin öğretime yönelik alt boyuta ait sorulara verilen yanıtların frekans dağılımları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

İÖGAYDÖ Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi

Madde	çok zayıf			zayıf		orta		iyi		çok iyi		$\bar{X}$
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Söyleyiş, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine uygun okuma yöntem ve stratejilerini kullanmada model olma	251	1	.4	11	4.4	63	25.1	89	35.5	87	34.7	3,99
2.Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme	251	0	0.0	4	1.6	65	25.9	90	35.9	92	36.7	4,07
3.Farklı metin türlerini okuma etkinliklerinde kullanma	251	2	.8	17	6.8	60	23.9	83	33.1	89	35.5	3,95
4.Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma	251	2	.8	8	3.2	62	24.7	86	34.3	93	37.1	4,03
5.Öğrencilerin okuma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme	251	0	0.0	11	4.4	58	23.1	94	37.5	88	35.1	4,03
6.Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme	251	3	1.2	17	6.8	79	31.5	77	30.7	75	29.9	3,81

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili maddelerin analizini içeren tablo 8 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en yeterli buldukları maddenin “Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme” maddesi olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=4,07$ ). “Söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine uygun okumada model olma” maddesi için ise, öğretim görevlilerinin %70’i iyi ve çok iyi yanıtı vermelerine rağmen bu madde için verilen yanıtların aritmetik ortalamasına bakıldığında iyi düzeyde yeterli olarak nitelendirilebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, “Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme” ve “Öğrencilerin okuma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme” maddeleri için hiç bir öğretim görevlisi kendisini çok zayıf olarak nitelendirmemiştir.

Tablo 8’de en çok dikkat çeken madde yine dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde olduğu gibi “Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme” maddesidir. Söz konusu madde için, öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğunun (%60,6) verdiği cevaplar iyi düzeyde nitelendirilebilecek olmasına rağmen, diğer maddelere kıyasla daha düşük bir ortalamaya sahiptir ( $\bar{x}=3,81$ ). Bu durum okuma becerisinin doğasından kaynaklanıyor olabilir fakat, İngilizce öğretim görevlilerinin materyal kullanmada ve uyarlamada sorun yaşamadıklarını belirtmelerine rağmen akran etkileşiminde kendilerini ortalama bir seviyede yeterli görmeleri belki de bu beceri için akran etkileşimine yeterince önem vermedikleri sonucunu doğurabilir.

“Farklı metin türlerini okuma etkinliklerinde kullanma” maddesi için öğretim görevlilerinin %19’unun kendilerini zayıf veya çok zayıf olarak nitelendirdiği görülmektedir. Sadece kitapların sunduğu metinlere bağlı kalmamak, aksine zamanın akademik ve teknolojik gelişmelerine paralel olarak metin türlerinde çeşitlilik sağlamak gerektiği sonucuna Erol (2013)’un çalışmasında da ulaşılmıştır. Harmer (2012) bu konuda, öğrencilerin kendi istekleri ile okudukları metinlerden daha fazla fayda sağladıklarını ve mümkün olduğunca farklı kitap ve kaynaklardan yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşü destekler şekilde, Koçer (2012) öğrencilerle yaptığı görüşmeler neticesinde, onların da ekstra okuma materyallerine ders kitaplarından daha çok ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Birincioğlu (2006) da benzer şekilde, çalışmasında yer verdiği okuma etkinlikleri

üzerine önerilerde, farklı amaçlara hizmet edecek farklı okuma türlerinin derslere dahil edilmesinin öneminden bahsetmiştir.

**“İngilizce öğretim görevlilerinin yazma becerisinin öğretime yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir ?” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin bulgu ve yorumlar.** Araştırmanın birinci alt probleminin yazma becerisinin öğretimi ile ilgili olan sorusuna cevap vermek amacıyla İngilizce öğretim görevlilerinin ölçeğe verdikleri cevaplar frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır.

Yazma becerisinin öğretime yönelik alt boyuta ait sorulara verilen yanıtların frekans dağılımları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*İÖGAYDÖ Yazma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutuna İlişkin Madde Frekans Analizi*

Madde	n	çok zayıf		zayıf		orta		iyi		çok iyi		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Öğrencilerin farklı türde yazma çalışmalarına uygun stratejiler sunma	251	1	.4	14	5.6	55	21.9	86	34.3	95	37.8	4,03
2.Farklı türde yazma etkinlikleri kullanma	251	0	0.0	14	5.6	70	27.9	74	29.5	93	37.1	3,98
3.Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme	251	0	0.0	8	3.2	67	26.7	72	28.7	104	41.4	4,08
4.Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma	251	1	.4	8	3.2	73	29.1	71	28.3	98	39.0	4,02
5.Öğrencilerin yazma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme	251	0	0.0%	9	3.6%	62	24.7%	71	28.3%	109	43.4%	4,11
6.Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme	251	1	.4	30	12.0	65	25.9	67	26.7	88	35.1	3,84

Tablo 9 incelendiğinde, İngilizce öğretim görevlileri kendilerini “Öğrencilerin yazma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme” maddesi için en yeterli olarak nitelendirmişlerdir ( $\bar{x}=4,11$ ). Söz konusu madde için hiç bir öğretim görevlisinin kendisini çok zayıf olarak nitelendirmediği görülmektedir.

“Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme” maddesi için öğretim görevlilerinin %70,1’i kendilerini iyi ve çok iyi olarak nitelendirmişlerdir.

Ayrıca, “Farklı türde yazma etkinlikleri kullanma”, “Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme” ve “Öğrencilerin yazma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme” maddeleri için de hiç bir öğretim görevlisi kendisini çok zayıf olarak nitelendirmemektedir.

“Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme” maddesi için, diğer maddelere kıyasla kendilerini daha yetersiz buldukları görülmektedir ( $\bar{x}=3,84$ ). Söz konusu madde için öğretim görevlilerinin %12,4’ü kendilerini zayıf ve çok zayıf olarak nitelendirmişlerdir.

Yazma becerisinin öğretimi ile ilgili maddeler içinde de asıl dikkat çeken madde, yine akran etkileşimine teşvik etme olarak ortaya çıkmaktadır. Akran etkileşimi, Okyar (2018)’in de çalışmasında belirttiği gibi, öğrencilerin hedef dilde kendilerini ifade etmede duydukları güveni arttırmaktadır. Hedef dil yapılarına ait yetiyi geliştirmede akran etkileşimi ve akran dönütünün önemini incelediği çalışmada, akran etkileşiminin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve farkındalığı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Efe (2014) de yazma becerisinde akran dönütü için öğrencilerin olumlu hissettikleri ve bunun aktif bir eğitim ortamı sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla, her beceri için özellikle akran etkileşimi konusunun üzerinde durulması gerekmektedir.

Dönüt verme ile ilgili olarak benzer şekilde, Bozkır (2019)’ın çalışmasında, öğretmen dönütü neticesinde yazma derslerinde, ilk ve ikinci taslaklarda görülen olumlu farkın öğretmen dönütünün öğrenciler tarafından oldukça önemsendiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu bulgu oldukça olumlu bir anlam taşımaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine cevap vermek için, yöntem bölümünde de açıklandığı gibi, ölçek ve alt boyutlarda yer alan maddelerin likert toplamları değerlendirilmiş ve yanıtlar  $5-1=4$ ,  $4/5=0.80$  formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen bu aralık değerleri; “1 - 1.79 arası” çok düşük düzeyde (çok zayıf) , “1.80 – 2.59 arası” düşük düzeyde (zayıf), “2.60 - 3.39 arası” orta düzeyde (orta) , “3.40 – 4.19 arası” yüksek düzeyde (iyi), “4.20-5.00 arası” çok yüksek düzeyde (çok iyi) olarak yorumlanmıştır.

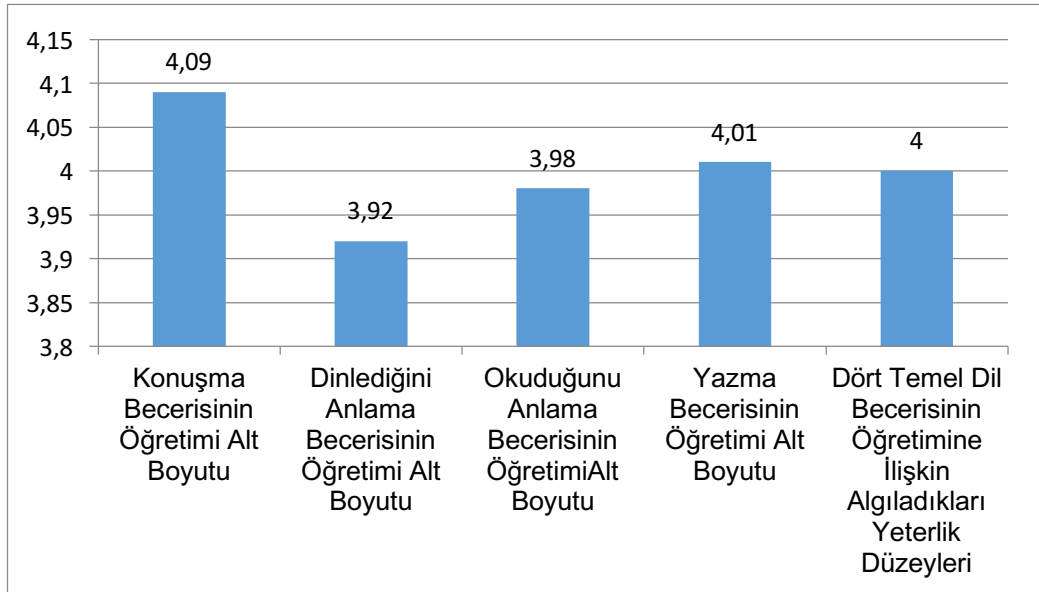
Ölçek ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

*Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişken	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$
Konuşma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	251	1.83	5.00	4.09
Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	251	1.67	5.00	3.92
Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	251	1.33	5.00	3.98
Yazma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	251	1.50	5.00	4.01
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine Yönelik Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri	251	1.58	5.00	4.00

Ölçek ve alt boyutların ortalama değerleri şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. İÖGAYDÖ ve alt boyut ortalamaları.

Şekil 2 ve tablo 10 incelendiğinde tüm alt boyutların örneklem ortalamalarının 3.4'ün üzerinde olduğu görülür. Bu durumda öğretim görevlilerinin dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma becerilerinin öğretimi ve toplam yeterliklerinin iyi ve çok iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Diğer yandan en yeterli görülen boyut konuşma becerisinin öğretimi iken ( $\bar{X}$  =4.09) en az yeterli görülen boyutun, dinlediğini anlama becerisinin öğretimi olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$  =3,92).

İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en az yeterli buldukları boyut için bile, kendilerini iyi düzeyde (3.40 – 4.19) yeterli buldukları görülmektedir. Benzer şekilde, Karacaoğlu (2008) de farklı branşlardaki öğretmenlerin yeterlik algılarını incelediği çalışmasında da öğretmenlerin kendilerini en yetersiz buldukları konuda bile kendilerini oldukça yeterli olarak nitelendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin algılarının, farklı branşlar için benzer şekilde olduğu görülmektedir.

Dinlediğini anlama becerisinin öğretiminin, bu çalışmada İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en az yeterli buldukları beceri olmasına paralel bir sonuca da Memduhoğlu ve Çelik (2015) tarafından İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören ve İngilizce Öğretmeni olmayı planlayan öğrenciler ile yürüttükleri İngilizce öz yeterliklerine odaklanılan araştırmalarında rastlanmıştır. Söz konusu çalışmada da en az dinleme becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varmışlardır. Bu durum hem öğretim görevlilerinde hem de lisans öğrencilerinde benzer olduğu için, lisans döneminde bu beceriye daha çok önem verilmesi gerektiğine işaret olarak yorumlanabilir. Fakat bu bulgunun aksine, Ekşi (2010), İngilizce okutmanları ile yürüttüğü çalışmasında, öğretiminde en çok zorlanılan becerilerin yazma ve konuşma becerileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini her bir becerinin öğretimi için yeterli bulduğu ortaya çıkmış olsa da, Education First (2001) tarafından yayımlanan raporda, İngilizce yeterliği bakımından Türkiye 72 ülke arasında 51. sırada bulunmaktadır. Ayrıca, yapılan araştırmalar, Türkiye'de



İngilizce öğretimi ve öğrenimi ile ilgili problemlerin olduğuna işaret etmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Bu sebeple, araştırma sonuçları ile Türkiye'deki durum farklılık göstermektedir.

Eslami ve Fatahi (2008), İngilizce'de dört temel dil becerisinin öğretimindeki yeterliğin öğrencilere etkisinden bahsettiği çalışmalarında bu becerilere yönelik mesleki gelişim programlarının önemine dikkat çekmişlerdir. Sonuç olarak, dört temel becerinin birbirine etkisi olduğu ve derslerin bu durum göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği unutulmamalıdır (Simatupang, 2017).

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

**Araştırmanın ikinci alt probleminin ilk boyutu 'İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır ?'** şeklinde ifade edilmiştir. İkinci araştırma sorusunun ilk boyutu kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlileri arasındaki ölçek ve boyut ortalamalarının farkının incelenmesini içermektedir. Bu bağlamda kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlileri arasında profesyonel gelişim ihtiyaçları ve alt boyutları bakımından farkların sınanması için yapılan Mann Whitney U testi istatistikleri tablo 11'te sunulmuştur.

Tablo 11

*Cinsiyete Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri*

Cinsiyet	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	O.S.	U	Z	p
Konuşma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	Kadın	187	4.13	129.465	5336.000	-1.300	0.194
	Erkek	64	3.99	115.875			
Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	Kadın	187	3.99	131.746	4909.500	-2.157	0.031*
	Erkek	64	3.72	109.211			
Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	Kadın	187	4.04	131.749	4909.000	-2.157	0.031*
	Erkek	64	3.81	109.203			
Yazma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	Kadın	187	4.09	132.762	4719.500	-2.551	0.011*
	Erkek	64	3.78	106.242			
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algıları	Kadın	187	4.06	132.083	4846.500	-2.272	0.023*
	Erkek	64	3.82	108.227			

\* 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11 incelendiğinde, konuşma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından kadın (O.S=129.465) ve erkek (O.S=115.875) öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. ( $z=-1.300$ ,  $p<0.05$ ).

Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından kadın (O.S=131.746) ve erkek (O.S=109.211) İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. ( $z=-2.157$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama sıra değerleri incelediğinde farkın kadın öğretim görevlileri lehine olduğu görülür. Bu durumda dinleme becerisinin öğretimi alt boyutunda kadın öğretim görevlileri kendilerini erkek öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından kadın (O.S=131.749) ve erkek (O.S=109.203) İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. ( $z=-2.157$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama sıra değerleri incelediğinde farkın kadın öğretim görevlileri lehine olduğu görülür. Bu durumda okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kadın öğretim görevlileri kendilerini erkek öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Yazma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından kadın (O.S=132.762) ve erkek (O.S=106.242) öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. ( $z=-2.551$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama sıra değerleri incelediğinde farkın kadın öğretim görevlileri lehine olduğu görülür. Bu durumda yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda kadın öğretim görevlileri kendilerini erkek öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Öğretim görevlilerinin profesyonel gelişim ihtiyaçları bakımından kadın (O.S=132083) ve erkek (O.S=108227) öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. ( $z=-2.272$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama sıra değerleri incelediğinde farkın kadın öğretim görevlileri lehine olduğu görülür. Bu durumda dört temel becerinin öğretiminde kadın öğretim görevlileri kendilerini erkek öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Tablo 11 incelendiğinde, konuşma becerisinin öğretimi alt boyutu hariç diğer becerilerin öğretiminde, kadın İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna varılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin %74,5'inin kadın olduğu göz önüne alındığında bu sonuç normal

karşılanabilir. Kadın öğretim görevlilerinin kendilerini daha yeterli bulmalarına karşın, Irgatoğlu (2017) araştırmasında, kadın öğretim görevlilerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, kadın öğretim görevlilerinin kendilerini yeterli buldukları fakat gelişime de açık olduklarını destekler niteliktedir. Fakat, bu durumun aksine Memduhoğlu ve Çelik (2015), İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında, İngilizce öğretim görevlilerinin aksine, İngilizce öğretmeni olmayı planlayan kadın öğrencilerin öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

**Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci boyutu “İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları mezun olunan bölüme göre farklılaşmakta mıdır ?”** şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusu farklı bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasındaki ölçek ve boyut ortalamalarının farkının incelenmesini içermektedir. Bu amaçla farklı bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında profesyonel gelişim ihtiyaçları ve alt boyutları bakımından farkların sınanması için yapılan Kruskal Wallis H testi istatistikleri tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Mezun Olunan Bölüme Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi İstatistikleri*

Değişken	Bölüm	n	$\bar{X}$	O.S.	$X^2$	p	Karşılaştırma	
Konuşma Becerisinin Öğretimi Boyutu	Alt	1.İngilizce Öğretmenliği	106	4.20	134.01	9.423	0.093	-
		2.İngiliz Dili Eğitimi	27	3.90	109.17			
		3.İngiliz Dilbilimi	30	4.28	144.97			
		4.Amerikan Kül.ve Ed.	26	3.81	97.00			
		5.Mütercim Tercümanlık	26	3.94	117.33			
		6.İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	4.13	126.43			
Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Boyutu	Alt	1.İngilizce Öğretmenliği	106	4.05	136.65	14.713	0.012*	1>2 ve 4* 6 ve 3>2*
		2.İngiliz Dili Eğitimi	27	3.48	89.09			
		3.İngiliz Dilbilimi	30	4.14	145.27			
		4.Amerikan Kül.ve Ed.	26	3.70	104.81			
		5.Mütercim Tercümanlık	26	3.76	113.33			
		6.İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	3.99	130.72			
Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Boyutu	Alt	1.İngilizce Öğretmenliği	106	4.12	137.50	12.144	0.033*	1>2 ve 4* 3>2 ve 4*
		2.İngiliz Dili Eğitimi	27	3.71	100.72			
		3.İngiliz Dilbilimi	30	4.16	142.70			
		4.Amerikan Kül.ve Ed.	26	3.65	97.50			
		5.Mütercim Tercümanlık	26	3.83	116.27			
		6.İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	3.99	124.78			
Yazma Becerisinin Öğretimi Boyutu	Alt	1.İngilizce Öğretmenliği	106	4.20	141.00	14.043	0.015*	1>2 ve 4* 3>4*
		2.İngiliz Dili Eğitimi	27	3.71	98.81			
		3.İngiliz Dilbilimi	30	4.09	133.05			
		4.Amerikan Kül.ve Ed.	26	3.65	94.73			
		5.Mütercim Tercümanlık	26	3.87	118.15			
		6.İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	4.00	124.61			
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Temel Becerisinin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algıları	Dört Dil	1.İngilizce Öğretmenliği	106	4.14	138.31	13.854	0.017*	1>2 ve 4* 3>2 ve 4*
		2.İngiliz Dili Eğitimi	27	3.70	97.00			
		3.İngiliz Dilbilimi	30	4.17	143.23			
		4.Amerikan Kül.ve Ed.	26	3.70	96.40			
		5.Mütercim Tercümanlık	26	3.85	116.38			
		6.İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	4.03	125.47			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır. - : anlamlı fark olmadığından grup karşılaştırmaları yapılmamıştır.

Tablo 12 incelendiğinde, konuşma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından İngilizce Öğretmenliği (O.S=134.01), İngiliz Dili Eğitimi (O.S=109.17), İngiliz Dil Bilimi (O.S=144.97), Amerikan Kültür ve Edebiyatı (O.S=97), Mütercim Tercümanlık (O.S=117.33) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (O.S=126.43) bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. (Ki-Kare=9.423,  $p>0.05$ ).

Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından İngilizce Öğretmenliği (O.S=136.65), İngiliz Dili Eğitimi (O.S=89.09), İngiliz Dil Bilimi (O.S=145.27), Amerikan Kültür ve Edebiyatı (O.S=104.81), Mütercim Tercümanlık (O.S=113.33) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (O.S=130.72) bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmiştir. (Ki-Kare=14.713,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için her grup arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma test bulguları ise şu şekildedir; İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun öğretim görevlileri dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde kendilerini, İngiliz dili eğitimi ve Amerikan kültürü ve edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler. Diğer yandan İngiliz Dili ve Edebiyatı ile İngiliz Dil Bilimi bölümlerden mezun olan okutmanlar dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde kendilerini, İngiliz Dili Eğitimi bölümünden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından İngilizce öğretmenliği (O.S=137.5), İngiliz Dili Eğitimi (O.S=100.72), İngiliz Dil Bilimi (O.S=142.7), Amerikan Kültür ve Edebiyatı (O.S=97.5), Mütercim Tercümanlık (O.S=116.27) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (O.S=124.78) bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmiştir. (Ki-Kare=12.144,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için her grup arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma test bulguları ise şu şekildedir; İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun öğretim görevlileri, okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kendilerini İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler. İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olan okutmalar okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kendilerini, İngiliz Dili Eğitimi

ve Amerikan Kùltürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Yazma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından İngilizce öğretmenliği (O.S=141), İngiliz Dili Eğitimi (O.S=98.81), İngiliz Dil Bilimi (O.S=133.05), Amerikan Kùltür ve Edebiyatı (O.S=94.73), Mütercim Tercümanlık (O.S=118.15) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (O.S=124.61) bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görölmüştür. (Ki-Kare=14.043,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için her grup arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma test bulguları ise Şu Şekildedir; İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun öğretim görevlileri yazma becerisinin öğretiminde kendilerini, İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kùltürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler. İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olan okutmalar ise yazma becerisinin öğretiminde kendilerini, Amerikan Kùltür ve Edebiyatı bölümünden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Öğretim görevlilerinin toplam profesyonel gelişim ihtiyaçları bakımından İngilizce Öğretmenliği (O.S=138.31), İngiliz Dili Eğitimi (O.S=97), İngiliz Dil Bilimi (O.S=143.23), Amerikan Kùltür ve Edebiyatı (O.S=96.4), Mütercim Tercümanlık (O.S=116.38) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (O.S=125.47) bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmiştir. (Ki-Kare=13.854,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için her grup arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma test bulguları ise Şu Şekildedir; İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretim görevlileri dört temel becerinin öğretiminde kendilerini, İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kùltür ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler. Diğer yandan İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olan öğretim görevlileri dört temel becerinin öğretiminde kendilerini, İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kùltür ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Tablo 12 incelendiğinde, konuşma becerisinin öğretimi alt boyutu için, farklı bölümlerden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen, dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde İngilizce

Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretim görevlilerinin diğer bölümlerden mezun olan öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Aynı şekilde okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde ve yazma becerisinin öğretiminde de İngilizce Öğretmenliğinden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini daha yeterli gördükleri gözlenmiştir. Benzer bir sonuca Memduhoğlu ve Çelik (2015)'in lisans öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma becerisi öz yeterlik algılarının edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu fark lisans döneminde alınan derslerin ve içeriklerinin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Gömleksiz (1999) de, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili sorunları ve önerileri ele aldığı çalışmasında da, fen edebiyat fakültesi programlarının öğretmen yetiştirmeye dönük olarak düzenlenmediğini belirtmiştir.

İngiliz Dil Bilimi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlileri formasyon sertifikası almaktadırlar. Formasyon eğitiminde, özel alan öğretimine odaklanılmadığı için bu öğretim görevlileri kendilerini daha az yeterli hissediyor olabilirler.

**Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü boyutu “İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır ?”** şeklinde ifade edilmiştir. Söz konusu araştırma sorusu farklı seviyelerde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlileri arasındaki ölçek ve boyut ortalamalarının farkının incelenmesini içermektedir. Bu amaçla farklı seviyelerde eğitime sahip öğretim görevlileri arasında profesyonel gelişim ihtiyaçları ve alt boyutları bakımından farkların sınanması için yapılan Kruskal Wallis H testi istatistikleri tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

*Eğitim Seviyesine Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi İstatistikleri*

Değişken	Eğitim Seviyesi	n	$\bar{X}$	O.S.	$X^2$	p	Karşılaştırma
Konuşma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	1.Lisans	115	3.81	98.90	30.924	0.000*	3 ve 2>1*
	2.Yüksek Lisans	120	4.32	146.66			3>2*
	3.Doktora	16	4.49	165.84			
Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	1.Lisans	115	3.66	102.09	28.130	0.000*	3 ve 2>1*
	2.Yüksek Lisans	120	4.10	141.26			3>2*
	3.Doktora	16	4.56	183.41			
Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	1.Lisans	115	3.66	96.72	36.137	0.000*	3 ve 2>1*
	2.Yüksek Lisans	120	4.23	148.27			3>2*
	3.Doktora	16	4.46	169.44			
Yazma Becerisinin Öğretimi Alt Boyutu	1.Lisans	115	3.73	102.01	27.868	0.000*	3 ve 2>1*
	2.Yüksek Lisans	120	4.21	141.70			3>2*
	3.Doktora	16	4.61	180.69			
İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Öğretimine Yeterlik Algıları	1.Lisans	115	3.71	98.00	34.717	0.000*	3 ve 2>1*
	2.Yüksek Lisans	120	4.21	145.70			3>2*
	3.Doktora	16	4.53	179.50			

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, konuşma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından lisans (O.S.=98.9), yüksek lisans (O.S.=146.66) ve doktora (O.S.=165.84) seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. (Ki-Kare=30.924, p<0.05). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için gruplar arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmekte iken; doktora seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.



Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından lisans (O.S.=102.09), yüksek lisans (O.S.=141.26) ve doktora (O.S.=183.41) seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Ki-Kare=28.130,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için gruplar arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmekte iken, doktora seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerinin dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından lisans (O.S.=96.72), yüksek lisans (O.S.=148.27) ve doktora (O.S.=169.44) seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Ki-Kare=36.137,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için gruplar arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmekte iken, doktora seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri, okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Yazma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından lisans (O.S.=102.01), yüksek lisans (O.S.=141.7) ve doktora (O.S.=180.69) seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Ki-Kare=27.868,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için gruplar arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmekte iken, doktora seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda

kendilerini, yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Öğretim görevlilerinin dört temel becerinin öğretimi alt boyutu bakımından lisans (O.S.=98), yüksek lisans (O.S.=145.7) ve doktora (O.S.=179.5) seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (Ki-Kare=34.717,p<0.05). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için gruplar arasında Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri kendilerini, dört temel becerinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmekte iken, doktora seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlileri kendilerini, dört temel becerinin öğretimi alt boyutunda yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre yeterli görmektedirler.

Tablo 13 incelendiği zaman, her bir becerinin öğretimi için için doktora eğitimine sahip olan İngilizce öğretim görevlilerinin, kendilerini yüksek lisans eğitimine sahip olan öğretim görevlilerinden; yüksek lisans eğitimine sahip olan öğretim görevlilerinin ise, lisans seviyesinde eğitime sahip olan öğretim görevlilerinden daha yeterli olduklarını düşündükleri sonucuna varılmaktadır. Bu durumu yüksek lisans ve doktora eğitimi alan İngilizce öğretim görevlilerinin, alanlarındaki gelişmeleri ve yayınları daha çok takip edecek imkana sahip olmaları, araştırma yapmaları ve lisansüstü dersleri takip ederek güncel kalmaları mümkün kılmış olabilir. Bu bulguyu destekler şekilde öğretim görevlilerinin sorunlarına yer verilen Demir, Kapukaya ve Özfidan (2015)'in yürüttüğü araştırmada da lisansüstü eğitime desteklerin artmasının motivasyonu artıracağı görüşü ön plana çıkmıştır. Ayrıca Tuzcu (2010) da öğretim görevlileriyle kelime öğretimine yönelik yaptığı araştırmasında da doktora düzeyinde eğitime sahip olan öğretim görevlilerinin farklı teknik kullanımlarına da daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Yaman ve Yazar (2015) da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitim düzeyi arttıkça, gelişmeye açık olma düzeyi de artmaktadır.

**Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü boyutu “İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik yeterlik algıları kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır ?”** şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusu farklı sürelerde kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri arasındaki ölçek ve boyut ortalamalarının farkının incelenmesini içermektedir. Bu amaçla farklı sürelerde kıdeme sahip öğretim görevlileri arasında profesyonel gelişim ihtiyaçları ve alt boyutları bakımından farkların sınanması için yapılan Kruskal Wallis H testi istatistikleri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

*Kıdem Süresine Göre İngilizce Öğretim Görevlilerinin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Bakımından Farklarını Sınayan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi İstatistikleri*

Değişken	Kıdem	n	$\bar{x}$	O.S.	$\chi^2$	p	Karşılaştırma
Konuşma	1.)1-5 Yıl Arası	58	3.83	101.11			3>1*
Becerisinin Öğretimi	2.)6-10 Yıl Arası	90	4.10	123.49	12.202	0.002*	
Alt Boyutu	3.)11 Yıl Ve Üzeri	103	4.25	142.21			
Dinlediğini Anlama	1.)1-5 Yıl Arası	58	3.61	98.70			3 ve 2>1*
Becerisinin Öğretimi	2.)6-10 Yıl Arası	90	3.92	124.73	13.709	0.001*	
Alt Boyutu	3.)11 Yıl Ve Üzeri	103	4.11	142.49			
Okuduğunu Anlama	1.)1-5 Yıl Arası	58	3.64	97.11			3 ve 2>1*
Becerisinin Öğretimi	2.)6-10 Yıl Arası	90	3.99	126.05	14.490	0.001*	
Alt Boyutu	3.)11 Yıl Ve Üzeri	103	4.17	142.22			
Yazma Becerisinin	1.)1-5 Yıl Arası	58	3.74	103.05			3 ve 2>1*
Öğretimi Alt Boyutu	2.)6-10 Yıl Arası	90	4.00	125.69	9.405	0.009*	
	3.)11 Yıl Ve Üzeri	103	4.18	139.19			
İngilizce Öğretim	1.)1-5 Yıl Arası	58	3.70	97.43			3 ve 2>1*
Görevlilerinin Dört	2.)6-10 Yıl Arası	90	4.00	124.72			
Temel Dil Becerinin					14.826	0.001*	
Öğretimine İlişkin	3.)11 Yıl Ve Üzeri	103	4.18	143.20			
Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri							

\*0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde, konuşma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından 1-5 yıl arası (O.S.=101.11), 6-10 yıl arası (O.S.=123.49) ve 11 yıl ve üzeri (O.S.=142.21) süre kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır (Ki-Kare=12.202,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için yapılan ikili karşılaştırma test bulguları şu şekildedir; 10 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretim görevlileri kendilerini konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda, 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından 1-5 yıl arası (O.S.=98.7), 6-10 yıl arası (O.S.=124.73) ve 11 yıl ve üzeri (O.S.=142.49) süre kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır.(Ki-Kare=13.709,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için yapılan ikili karşılaştırma test bulguları şu şekildedir; 11 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretim görevlileri ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlileri dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından 1-5 yıl arası (O.S.=97.11), 6-10 yıl arası (O.S.=126.05) ve 11 yıl ve üzeri (O.S.=142.22) süre kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır (Ki-Kare=14.490,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için yapılan ikili karşılaştırma test bulguları şu şekildedir; 11 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretim görevlileri ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlileri okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda kendilerini, 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Yazma becerisinin öğretimi alt boyutu bakımından 1-5 yıl arası (O.S.=103.05), 6-10 yıl arası (O.S.=125.69) ve 11 yıl ve üzeri (O.S.=139.19) süre kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır (Ki-Kare=9.405,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için yapılan ikili karşılaştırma test bulguları şu şekildedir; 11 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretim görevlileri ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlileri kendilerini, yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda, 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Dört temel dil becerisinin öğretimi bakımından 1-5 yıl arası (O.S.=97.43), 6-10 yıl arası (O.S.=124.72) ve 11 yıl ve üzeri (O.S.=143.2) süre kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır (Ki-Kare=14.826,  $p<0.05$ ). Farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için yapılan ikili karşılaştırma test bulguları şu şekildedir; 11 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretim görevlileri ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretim görevlileri dört temel becerinin öğretimine yönelik kendilerini, 1 ile 5 yıl süre arasında kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli görmektedirler.

Tablo 14 incelendiğinde ise, tüm becerilerin öğretimi için, kıdemi 11 yıl ve üzeri olan İngilizce öğretim görevlilerinin, kendilerini 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretim görevlilerinden, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretim görevlilerinin ise kendilerini 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretim görevlilerinden daha yeterli buldukları görülmektedir. Kıdem yılı arttıkça öğretim görevlilerinin kendilerini yeterli bulma durumları doğru orantılı olarak artmaktadır. Benzer bir sonuca İshakoğlu (2007) bir devlet üniversitesinde görev yapan yabancı dil dersi veren öğretim görevlilerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik yürüttüğü çalışmasında ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada da, 11 yıl ve üzeri mesleki tecrübesi bulunan öğretim görevlileri diğer hizmet süresine sahip öğretim görevlilerine göre hizmet içi eğitime daha az ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ekşi (2010) de, İngilizce okutmanları ile yürüttüğü araştırmasında kıdem yılı arttıkça, mesleki gelişim ihtiyacının azaldığını belirtmiştir. Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise, 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye bakışlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç kıdemin yanı sıra, öğretim görevlilerinin kendilerini güncel tutabilmesi ile daha anlamlı olacak şekilde açıklanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yürüttüğü bir çalışmada ise, kıdemli öğretmenlerin hizmet içi etkinliklere katılım oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin kendilerini iyi düzeyde algıladıkları görülmektedir. Söz konusu algı düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan bölüm, eğitim durumu ve kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

## **Bölüm 5**

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### **Sonuçlar**

Sonuçlar, araştırmanın alt problemlerinin sırasıyla sunulmuştur.

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

a) İngilizce öğretim görevlilerinin, konuşma becerisinin öğretime yönelik maddelere verdikleri yanıtlar bu becerinin öğretiminde kendilerini çok iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

b) İngilizce öğretim görevlilerinin, dinlediğini anlama becerisinin öğretime yönelik maddelere verdikleri yanıtlar bu becerinin öğretiminde kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Fakat, elde edilen sonuç, dört temel beceri arasında öğretim görevlilerinin kendilerini öğretiminde en az yeterli gördükleri becerinin dinleme becerisinin öğretimi olduğunu ortaya koymaktadır.

c) İngilizce öğretim görevlilerinin, okuduğunu anlama becerisinin öğretime yönelik maddelere verdikleri yanıtlar bu becerinin öğretiminde kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

d) İngilizce öğretim görevlilerinin, yazma becerisinin öğretime yönelik maddelere verdikleri yanıtlar bu becerinin öğretiminde kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Dört temel becerinin öğretiminde, İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en az yeterli buldukları alanın dinlediğini anlama becerisinin öğretimi; en yeterli gördükleri alanın ise konuşma becerisinin öğretimi olduğu görülmüştür.

#### **İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

a) -Konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda kadın ve erkek İngilizce öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

-Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, kadın İngilizce öğretim görevlileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

- Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, kadın İngilizce öğretim görevlileri lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

- Yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda, kadın İngilizce öğretim görevlileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

-Dört temel becerinin öğretiminde ise, yine kadın İngilizce öğretim görevlileri lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

b) - Konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dil Bilimi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

- Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin; İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dil Bilimi bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin; İngiliz Dili Eğitimi bölümünden mezun olan öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin; İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin; İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin; İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümünden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.



- Dört temel becerinin öğretimi göz önüne alındığında ise, İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli buldukları sonucu elde edilmiştir. Diğer yandan İngiliz Dil Bilimi bölümünden mezun olan İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini İngiliz Dili Eğitimi ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim görevlilerine göre daha yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

c) - Konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda, doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip olan İngilizce öğretim görevlilerinin, lisans seviyesinde eğitim almış öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, doktora seviyesinde eğitime sahip olan İngilizce öğretim görevlilerinin de yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip olan öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, lisans seviyesinde eğitim almış öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, doktora seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin de kendilerini yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, lisans seviyesinde eğitim almış öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, doktora seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerinin de yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda, doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, lisans seviyesinde eğitim almış öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, doktora seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin de kendilerini yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Dört temel becerinin öğretimi için ise, diğer becerilerle paralel olarak doktora ve yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, lisans seviyesinde eğitim almış öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, doktora seviyesinde eğitime sahip İngilizce öğretim görevlilerinin de kendilerini yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

d) - Konuşma becerisinin öğretimi alt boyutunda, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlileri, kendilerini 1ila 5 yıl süre arası kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre daha yeterli bulmuşlardır.

- Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, 11 yıl ve üzeri ve 6-10 yıl süre arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, 1 ila 5 yıl süre arası kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Okuduğunu anlama becerisinin öğretimi alt boyutunda, 11 yıl ve ü ve 6-10 yıl süre arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, 1 ila 5 yıl süre arası kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Yazma becerisinin öğretimi alt boyutunda, 11 yıl ve üzeri ve 6-10 yıl süre arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, 1 ila 5 yıl süre arası kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli buldukları görülmüştür.

- Dört temel becerinin öğretimi bakımından ise aynı şekilde, 11 yıl ve üzeri ve 6-10 yıl süre arası kıdeme sahip İngilizce öğretim görevlilerinin, 1 ila 5 yıl süre arası kıdeme sahip öğretim görevlilerine göre kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

## **Öneriler**

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında, hem uygulamanın geliştirilmesine dönük önerilere hem de araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

### **Uygulamanın Geliştirilmesine Dönük Öneriler**

1. Kadın İngilizce öğretim görevlilerinin, dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerinin, erkek İngilizce öğretim görevlilerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda, kadın ve erkek öğretim görevlilerinin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır.

2. İngilizce öğretmeniği bölümünden mezun öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda, diğer bölümlerden mezun öğretim görevlilerinin formasyon eğitimi alması sağlanmalıdır.

3. İngilizce öğretim görevlilerinin eğitim seviyesi arttıkça, dört temel dil becerilerinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Bu durumda, İngilizce öğretim görevlileri kendilerini geliştirmeye yönelik alacakları lisansüstü eğitimlere teşvik edilmelidirler.

4. Kıdem yılı arttıkça, İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Bu durumda, işe yeni başlayan İngilizce öğretim görevlilerinin, kıdem yılı fazla olan İngilizce öğretim görevlilerinin deneyimlerinden yararlanmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

5. Araştırmanın sonuçlarına göre, İngilizce öğretim görevlilerinin kendilerini en az yeterli buldukları alanın dinleme becerisinin öğretimi olduğu ortaya çıkmıştır. Kendilerine bu alanda profesyonel gelişim imkanı tanınmalı ve hizmet içi eğitim programları tasarlanmalıdır.

## **Yeni Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler**

1. İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerini belirlemek üzere araştırmalar, Ankara ili dışındaki illerde de yürütülebilir.

2. İngilizce öğretim görevlilerinin yeterlik düzeylerini tespit etmek için sınıflarında dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğretimi ile ilgili gözlem yapılabilir.

3. İngilizce öğretim görevlilerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerine ilişkin daha detaylı bilgi sahibi olmak için görüşme yoluyla da veriler toplanabilir.

## Kaynaklar

- Baş, G. (2010). *An Examination of the perceived self-efficacy levels of EFL teachers at preparatory departments of universities in Turkey.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 121-147.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (28-29), 17-22.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkır, C. (2009). *The effects of feedback type and essay type on english language writing development.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal Of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. IV. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.

- Çetin, S. (2018). *Instructors' perceptions about the use of positive reinforcement in English language classes*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 5 (2), 101-115.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5 (4), 194-197.
- Demir, H., Kapukaya, K., & Özfıdan, B. (2015). Yabancı diller yüksek okullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 113-138.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dobson, J.M. (1985). *Effective Techniques for English Conversation Groups*. Washington: English Language Programs Division Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency.
- Education First, The World's Largest Ranking of Countries by English Skills. Nisan 2017 tarihinde <http://www.ef.com.tr/epi/> adresinden erişildi.
- Efe, B. (2014). *The effect of peer feedback on students' overall writing performance and their attitudes toward peer feedback*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ekşi, G. (2010). *Bir devlet üniversitesinde çalışan İngilizce dili okutmanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. Mart 2018 tarihinde

adresinden erişildi.

Erol, A. Y. (2013). *Developing the reading skill objectives in accordance with common European framework*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ertürk, H. & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişiyeye etkisi. *Dil Dergisi*, 136, 27-41.

Eslami, Z. R. & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self efficacy, English proficiency and instructional strategies: a study of nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11 (4), 1-19.

Fadilah, F. (2016). Teaching speaking by role play activity. *OKARA Journal of Languages and Literature*, 10 (2), 209-216.

Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fry, E. (2007). *How to teach reading*. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing, Inc.

Funk, H. D. & Funk G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42 (9), 660-663.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Genç, Z. S. (2014). Correcting spoken errors in english language teaching: preferences of turkish efl learners at different proficiency levels. *Education and Science*, 39 (174), 259-271.

Genç İlter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, 163, 36-45.

- Goh, C. C. M. (2012). ESP and Listening. Paltridge, B. Starfield, S. (Ed.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 55-76). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Gömlüksiz, M. N. (1999). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi sorunları ve çözüm önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 79-101.
- Gömlüksiz, M. N. & Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 495-513.
- Gün, S. (2012). *The effects of using certain listening strategies and techniques on the development of listening skills in a foreign language learning context*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Güven, S. & Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*. 37 (163), 43-52.
- Hancı Y., B. & Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20 (1), 97-110.
- Hancock, M. R. (2007). *Language arts extending the possibilities*. New Jersey: Pearson.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Edinburg: Pearson.
- Harmer, J. (2009). *The practice of English language teaching*. Edinburg: Pearson.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge*. Edinburg: Pearson.
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1 (2), 197-210.



- Hirvela, A. (2012). ESP and Reading. Paltridge, B. Starfield, S. (Ed.), *The Handbook of English for Spesific Purposes* (pp. 77-94). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Hinkel, E. (2017). Teaching speaking in integrated skills classes. Haziran 2019 tarihinde <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0256> adresinden erişildi.
- Husnu, M. (2018). Demonstration technique to improve vocabulary and grammar element in teaching speaking at EFL learners, *Canadian Centre of Science and Education*, 11 (2), 26-30.
- Irgatoğlu, A. (2017). *An analysis into teacher self-development models in one year preparatory schools of private universities in Ankara*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İshakoğlu, T. (2007). *Selçuk üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan yabancı dil okutmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İşisağ, K. U. & Demirel, Ö. (2010). Diller için ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 190-204.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Kılınç, E. (2007). *Düzeltilici dönütlerin İngilizce'nin yabancı bir dil olarak okutulduğu sınıflardaki kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Koçer, T. (2012). *Preparatory class students and instructors' reading strategies use in English and the examination of their approaches*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9).
- McEwan, E. K. (2009). *Teach them all to read*. California: Corwin.
- Memduhoğlu, H. B. & Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "Crisis" situations: theoretical and practical considerations. *The High School Journal* 86, 28-35.
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*. 2 (3), 483- 491.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26, 135-146.
- Norton, D. E. (2004). *The effective teaching of language arts*. New Jersey: Pearson.
- O'Banion, T. (1972). *Teachers for tomorrow staff development in the community-junior college*. Tuscon, Arizona: The University of Arizona Press.
- Okyar, H. (2018). *Peer interaction and feedback: Increasing opportunities for developing competence in the target language forms*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D.A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara:Pegem Akademi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66, 543-578.

- Pasaribu, E. T. (2017). The students' perception on the use of picture to improve descriptive paragraph writing at Christian University of Indonesia. *Journal of English Teaching*. 3 (2). 134-142.
- Presley, M. & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Roux, M. (2008). How to Teach Speaking. Nisan 2018 tarihinde <https://www.grin.com/document/128358> adresinden erişildi.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 95, 534–562.
- Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*. 1 (1), 29- 31.
- Schunk, D. H. (1989). Self efficacy and academic behaviors. *Educational Psychology Review*. 1, 173-207.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğretimin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 12 (67), 27-31.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli, Ankara, Kara Harp Okulu.
- Simutapang, J. A. (2017). The writing skill benefits of increased student's reading comprehension: a case study at Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*. 3 (3), 177-187.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1997). Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy Among Pre-Service and Practicing Teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Sönmez, A. (2014). Yazma becerisinin kazandırılması konusunda eksiklikler, hatalar ve yeni yöntemler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 103-114.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. U.S.: Oxford University Press.

- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemlerine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 7-24.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Edinburg: Pearson.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17 (7), 783-805.
- Ur, P. (2003). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M.K., Burkey. L. C., Lenhart. L. A. & Mc Keon, C. A. (2012). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yaşlıoğlu, M.,M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yılmaz, M., Gökkurt Özdemir, B. & Aklar, S. (2016). The standards for becoming a teacher. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1 (1), 65-79.
- Yiğiter, K., Sarıçoban, A. & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level. *The Reading Matrix*, 5 (1), 124-139.
- YÖK. (2017). *Üniversitelerimiz*. Mart 2016 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden erişildi.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self efficacy and educational development. Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* içinde (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.

## EK-A: Avrupa Konseyi Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri

BE CERİLER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>DİNLEME</b>	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
<b>OKUMA</b>	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.
<b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b>	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince

	iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	(Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.
<b>SÖZLÜ ANLATIM</b>	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları ya da bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
<b>YAZILI ANLATIM</b>	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

## **EK-B: İngilizce Öğretim Görevlilerine Yöneltilen Açık Uçlu Soru ve Cevaplar**

İngilizce öğretim görevlilerinin “Hangi becerinin öğretiminde kendinizi daha az yeterli olarak nitelendirirsiniz? Neden? Örnekle açıklayınız. ” sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretim görevlisi 1. : “Özellikle dinleme ile ilgili materyal uygunluğuna karar vermekte ve özgün materyal hazırlamakta zorluk çekiyorum. Bunun yanı sıra bazen sınıfa getirdiğim ve uygun olduğunu düşündüğüm materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini fark ediyorum.”

Öğretim Görevlisi 2. : “Okuma konusunda öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanıyorum. Diğer alanlarla ilgili dönüt vermekte pek fazla sıkıntı yaşamazken, okuma ile ilgili nasıl dönüt vereceğime karar vermekte zorlanıyorum çünkü anlayıp anlamadıklarını fark etmem sınıf içinde zaman alıyor.”

Öğretim Görevlisi 3. : “Öğrencileri yazmaya teşvik etme konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Yazma konularını belirlerken öğrencilerin ilgisini çekecek konular bulmakta zorlanıyorum.”

Öğretim Görevlisi 4. : “Yazma konusunda verdiğim yazılı dönütlerin işe yaramadığını ve okunmadığını hissediyorum. Fazla uzun ya da fazla kısa yazmış olmak konusunda endişelerim var.”

Öğretim Görevlisi 5. : “Öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları hatalara dönüt verme konusunda aceleci davranıp davranmadığımdan emin olamıyorum. Anında mı düzeltmeliyim yoksa görmezden mi gelmeliyim bilemiyorum.”

Öğretim görevlisi 6. : “Öğrencilerin konuşmak için gönüllü olmalarını sağlayamıyorum. Belki de sınıfımın kalabalık olması bunun için bir engel oluşturuyor olabilir.”

Öğretim Görevlisi 7: “Dinleme etkinlikleri sırasında çoğu zaman sınıfın ilgisiz kaldığını hissediyorum ve ardından gelen aktiviteleri sınıfın sadece belli öğrencileriyle yürütebiliyorum. Öğrencilerin motivasyon eksikliğinden mi yoksa materyalin uygun olmamasından mı emin olamıyorum.”

Öğretim Görevlisi 8. : “Yazma aktivitelerine yazılı mı sözlü mü dönüt vermenin daha etkili olacağı konusunda soru işaretlerim var. Yazılı dönütlerin okunmadığı sözlülere ise öğrencilerin gelmediğini düşünüyorum.”

## **EK-C: İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine İlişkin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri Ölçeği**

Değerli Katılımcı,

Bu anket; 'İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine İlişkin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri' başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında, İngilizce konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ile ilgili profesyonel gelişim ihtiyaçlarınızı belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Anket, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından incelenmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırma kapsamında vereceğiniz bilgilerin gizliliğine özen gösterilerek araştırma dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır.

Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde anket maddeleri yer almaktadır. Anket maddelerinde beş seçenek bulunmaktadır. Seçenekler, 5-çok iyi, 4- iyi, 3- orta, 2-zayıf ve 1-çok zayıf olacak şekilde derecelendirilmiştir. Her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, size en yakın olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bulguların geçerliği ve güvenilirliği açısından, her soruyu dikkatlice okuduktan sonra yanıtlamanız son derece önemlidir. Katkınız için sonsuz teşekkürler.

İrem Taştan Aslaner

I. Bölüm

Cinsiyetiniz

Kadın	
Erkek	



## Mezun Olduğunuz Bölüm

İngilizce Öğretmenliği	
İngiliz Dili Eğitimi	
İngiliz Dil Bilimi	
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	
Mütercim Tercümanlık	
İngiliz Dili ve Edebiyatı	
Diğer	

## Eğitim Durumunuz

Lisans	
Yüksek Lisans	
Doktora	
Diğer	

## Hangi üniversitede çalışmaktasınız?

Ankara Üniversitesi	
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	
Atılım Üniversitesi	
Başkent Üniversitesi	
Çankaya Üniversitesi	
Gazi Üniversitesi	
Hacettepe Üniversitesi	
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	
TED Üniversitesi	
TOBB Üniversitesi	
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	
Ufuk Üniversitesi	
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Diğer	

Kaç yıldır öğretim görevlisisiniz?

1-5 yıl	
6-10 yıl	
11 yıl ve üstü	

## II. Bölüm

KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ	5 çok iyi	4 iyi	3 orta	2 zayıf	1 çok zayıf
Konuşurken İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmada öğrencilere model olma (Gömlüksiz ve Özkaya, 2012).					
Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme (Roux, 2008).					
Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri farklı durumlarda sözel iletişim kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenleme ( öğretim görevlisi görüşleri).					
Öğrencilerin konuşma etkinliklerine, onların özelliklerine uygun dönüt verme (Genç, 2014; Harmer, 2012).					
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma (Fadilah, 2016).					
Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme (öğretim görevlisi görüşleri; Husnu, 2018).					

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ	5 çok iyi	4 iyi	3 orta	2 zayıf	1 çok zayıf
Farklı amaçlar için dinleme konusunda (ana fikir, detay vb.) öğrencilere model olma (Harmer, 2007).					
Öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirme					

davranışlarını pekiştirme (Funk ve Funk, 1989).					
Dinleme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme (Norton, 2007).					
Öğrencilerin dinleme çalışmalarına, öğrencilerin özelliklerine uygun dönüt verme (Goh, 2012).					
Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri çok çeşitli kaynaklardan sunma (Ur, 2003).					
Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme (öğretim görevlisi görüşleri)					

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ	5 çok iyi	4 iyi	3 orta	2 zayıf	1 çok zayıf
Söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine uygun okuma yöntem ve stratejilerini kullanmada model olma (Fry, 2007).					
Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2012).					
Farklı metin türlerini okuma etkinliklerinde kullanma (Hırvela, 2012).					
Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma (Hancock, 2007).					
Öğrencilerin okuma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme (Yiğit, Sarıçoban ve Gürses, 2005; öğretim görevlisi görüşleri).					
Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme (Hırvela, 2012).					

YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ	5 çok iyi	4 iyi	3 orta	2 zayıf	1 çok zayıf
Öğrencilerin farklı türde yazma çalışmalarına uygun stratejiler sunma (Çakır, 2010).					
Farklı türde yazma etkinlikleri kullanma (Sönmez, 2014).					
Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme davranışlarını pekiştirme (Genç İlter, 2014).					
Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak materyalleri, onların özelliklerine uygun olarak kullanma (Harmer, 2012).					
Öğrencilerin yazma çalışmalarına, onların gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun dönüt verme (öğretim görevlisi görüşleri).					
Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede akran etkileşimine teşvik etme (Çakır, 2010).					

## EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 31.05.2018 17:51  
Sayı: 35853172-300-E.00000070894  
  
E.00000070894

Sayı : 35853172-300  
Konu : İrem TAŞTAN ASLANER Hk.

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.04.2018 tarihli ve 51944218-300/00000012300 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **İrem TAŞTAN ASLANER**'in **Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**İngilizce Okutmanlarının Profesyonel Gelişim İhtiyaçları**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Mayıs 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden b01e9ec1-af6d-42da-9fda-a98182fc5ed4 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr



## EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/06/2019  
(İmza)  
İrem TAŞTAN ASLANER

## EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

31/07/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İngilizce Öğretim Görevlilerinin Dört Temel Dil Becerisinin Öğretimine İlişkin Algıladıkları Yeterlik Düzeyleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
29/07/2019	97	140,336	26/06 /2019	%17	1156002073

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** İrem Taştan Aslaner  
**Öğrenci No.:** N15225042  
**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
**Programı:** Eğitim Programları ve Öğretim  
**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.  
Prof. Dr. Nuray Senemoğlu

## EK-F: Thesis Originality Report

31/07/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: English Instructors' Perceived Competencies on Teaching Four Skills

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
29/07/2019	97	140,336	26/06/2019	%17	1156002073

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** İrem Taştan Aslaner  
**Student No.:** N15225042  
**Department:** Educational Sciences  
**Program:** Curriculum and Instruction  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

  
Signature

### ADVISOR APPROVAL

  
APPROVED  
Prof. Dr. Nuray Senemoğlu



## EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

26 /06 /2019

(imza)

Irem TAŞTAN ASLANER

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

