

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2022-YL-068

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİK,
ÖZ-YETERLİK VE İŞ MOTİVASYONU DÜZEYLERİ VE
ARALARINDAKİ İLİŞKİ**

HAZIRLAYAN
Ruskat Merve HASÇELİK

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR

AYDIN-2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2022

Ruskat Merve HASÇELİK

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİK, ÖZ-YETERLİK VE İŞ MOTİVASYONU DÜZEYLERİ VE ARALARINDAKİ İLİŞKİ

Ruskat Merve HASÇELİK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR

2022, XIX+125 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz yeterlik ve iş motivasyonu düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev yaptıkları eğitim kademesi ve okul türü, öğrenim durumu, coğrafi bölge, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılım durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan 316 (%82,7) kadın öğretmen, 66 (%17,3) erkek öğretmen olmak üzere toplam 382 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği, Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına online ortamlardan ulaşılmış ve veriler bir çevrimiçi veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde, bağımsız örneklem t-testi, varyans analizi (ANOVA), spearman korelasyon testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve öz-yeterlikleri “yüksek” düzeyde iken, iş motivasyonu düzeyleri “orta” düzeydedir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu düzeylerinin okul türü ve kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılım durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu düzeylerinin devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu

görülmektedir. Kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, öz-yeterliklerinin ve iş motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ege, Karadeniz ve İç Anadolu Bölgelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ek olarak, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öz yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde, “yüksek” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve öz yeterlikleri ile iş motivasyonu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: İngilizce Öğretmenleri, İş motivasyonu, Öz-yeterlik, Yeterlik, Mesleki Yeterlik.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROFESSIONAL COMPETENCES, SELF-EFFICACY AND WORK MOTIVATION LEVELS OF ENGLISH TEACHERS

Ruskat Merve HASÇELİK

Masters' Thesis, at Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR

2022, XIX + 126 pages

The main purpose of this research is to examine the professional competence, self-efficacy and work motivation levels of English teachers and the relationship between them. In addition, it is aimed to determine whether the professional competence, self-efficacy and work motivation levels of English teachers differ according to gender, age, school level and school, education level, geographical region, faculty they graduated from, professional seniority, participation in sports, artistic and social activities.

The research was carried out in survey model. The study group of the research consists of 382 English teachers, 316 (82.7%) female teachers and 66 (17.3%) male teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in Turkey.

The data of the study were obtained with an online data collection tool using the Professional Competence Scale of English Teachers, the Teacher Self-Efficacy Perception Scale and the Job Motivation Scale. In the analysis of the data, independent samples t-test, analysis of variance (ANOVA), and Spearman correlation tests were used.

According to the analysis results; while the professional competencies and self-efficacy of English teachers are high, their job motivation levels are moderate. The professional competence and self-efficacy and work motivation levels of English teachers differ statistically significantly according to the school type and personal participation in social and sports activities. It was seen that the levels of professional competence, self-efficacy and work motivation of English teachers working in private schools are higher than English teachers working in public schools. It has been determined that English teachers who personally participate in social and artistic activities have higher professional

competence, self-efficacy and work motivation. In addition, the professional competencies of English teachers differ significantly according to the geographical region they work. It has been concluded that the professional proficiency levels of English teachers working in the Aegean, Black Sea and Central Anatolia Regions are higher than the teachers working in the Eastern Anatolia Region.

In addition, a statistically positive and highly significant relationship was found between the professional competence and self-efficacy of English teachers. On the other hand, a moderately significant positive correlation was found between the professional competencies and self-efficacy of English teachers and their work motivation.

KEYWORDS: English Teachers, Professional Competence, Proficiency, Self-efficacy, Work motivation

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin kendilerini tanıyarak yeteneklerini keşfetmeleri ve mesleki alanda da güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaları yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde, öğrencilere daha verimli olmalarını sağlama ve motivasyonlarını artırma açısından çok önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyon düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyon düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanan tezimin yazım sürecinde ve lisansüstü eğitim hayatıma başladığım andan itibaren bilgi birikimi ve hoşgörüsü ile bana her zaman destek olan danışman hocam Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR' a teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak, verdikleri geribildirimleri ve değerli görüşleriyle tezimin gelişmesine destek olan Doç. Dr. Faruk KALAY ve Dr. Öğretim Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN hocalarıma teşekkür ederim.

Tez yazım süreci boyunca bana destek olan yüksek lisansın bana kazandırdığı bir arkadaştan daha fazlası olan sevgili dostum Funda KILIÇ başta olmak üzere, veri toplama sürecinde verilerin toplanmasına destek olan tüm öğretmen arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatımda attığım her adımda, her başarımda yanımda olup bugünlere gelmemi sağlayan, üzerimde emekleri çok büyük olan ve desteklerini her zaman hissettiğim canım annem Serap AKSOY ve canım babam Mustafa Kemal AKSOY'a, desteğini hiç bir zaman esirgemeyen sevgili kardeşim Melisa AKSOY'a, beni sürekli motive eden, sabrı ve hoşgörüsüyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Kerem HASÇELİK'e gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Ruskat Merve HASÇELİK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ	xix
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM.....	10
1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR.....	10
1.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
1.1.1. Öğretmenlik Mesleği	10
1.1.2. Yeterlik Kavramı	11
1.1.3. Mesleki Yeterlik	14
1.1.3.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri	14
1.1.3.2. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri	16
1.1.4. Öz-yeterlik	19
1.1.4.1. İngilizce öğretmenlerinin öz- yeterlikleri.....	21
1.1.5. Motivasyon	22
1.1.6. İş Motivasyonu	23
1.1.6.1. İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu	25
1.2. İlgili Araştırmalar	25
1.2.1. Mesleki Yeterlik Kavramı ile İlgili Araştırmalar	25

1.2.2. Öz-Yeterlik ile İlgili Araştırmalar	29
1.2.3. İş Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar	34
2. BÖLÜM	38
2. YÖNTEM	38
2.1. Araştırmanın Modeli	38
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	38
2.3. Veri Toplama Araçları	41
2.3.1. Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği	41
2.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	42
2.3.3. İş Motivasyonu Ölçeği	43
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	44
3. BÖLÜM	45
3. BULGULAR	45
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
3.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri	45
3.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	46
3.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi	47
3.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Değişimi	49
3.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişimi	50
3.1.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Değişimi	51
3.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değişimi	53

3.1.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Değişimi.....	55
3.1.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi	57
3.1.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Değişimi	59
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
3.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri	60
3.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	61
3.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi	62
3.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Değişimi	64
3.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişimi.....	65
3.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Değişimi.....	66
3.2.7. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişimi	67
3.2.8. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Değişimi.....	68
3.2.9. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi	69
3.2.10. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Değişimi	70
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
3.3.1. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeyleri	71
3.3.2. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi	73

3.3.3. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi	74
3.3.4. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Değişimi.....	75
3.3.5. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişimi.....	76
3.3.6. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Değişimi.....	77
3.3.7. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişimi	78
3.3.8. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Değişimi.....	79
3.3.9. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi	80
3.3.10. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Değişimi	81
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
3.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik, Öz-Yeterlik ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki	82
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	88
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	88
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	93
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	98
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	101
4.5. Öneriler	103
5. KAYNAKLAR.....	105
6. EKLER	117
ÖZGEÇMİŞ	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları	15
Şekil 1.2. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanı.....	16



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	39
Tablo 3.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	45
Tablo 3.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	47
Tablo 3.3. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	48
Tablo 3.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 3.5. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	50
Tablo 3.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	52
Tablo 3.7. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo 3.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 3.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 3.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	59
Tablo 3.11. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	60
Tablo 3.12. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.13. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 3.14. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64

Tablo 3.15. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 3.16. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	66
Tablo 3.17. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 3.18. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 3.19. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 3.20. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	71
Tablo 3.21. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 3.22. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	73
Tablo 3.23. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 3.24. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 3.25. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	76
Tablo 3.26. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	77
Tablo 3.27. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 3.28. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 3.29. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80

Tablo 3.30. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	81
Tablo 3.31. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile Öz-Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	82
Tablo 3.32. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 3.33. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 3.34. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ile Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 3.35. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ile İş Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 3.36. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ile İş Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	86

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	117
Ek 2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği.....	119
Ek 3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	121
Ek 4. İş Motivasyonu Ölçeği	122
Ek 5. Ölçek Kullanım İzin Belgeleri	123
Ek 6. Etik Kurul Onay Belgesi	124



KISALTMALAR DİZİNİ

- ATSC21 : Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework (21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma ve Değerlendirme)
- AYÇ : Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü)
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
- TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek, teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli ilerleyen bilimi öğrenebilmek, gelişmelerden anında haberdar olabilmek ve insanlarla ortak dili konuşabilmek için küresel dil olduğu düşünülen İngilizceyi öğrenmek ve öğretmek evrensel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak İngilizcenin formal öğrenme süreçlerinde öğretilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi eğitim sistemimizde çok gerekli ve önemli görülmüş ve son yıllarda Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin geliştirilmesi, en çok sözü edilen ve üzerinde çalışılan konulardan biri olmuştur. Çünkü, sürekli yenilenen bilgiler ve gelişen teknoloji ışığında eğitim sisteminde önemli yenilikler olmuştur (Arslan, 2007). İngilizce öğretim programları, küresel dünyaya adapte olmak amacıyla, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından ziyade öğretmen merkezli ve öğrencilerin bilgiyi özümsemeden sadece ezberleyerek kısa belleğe aktardığı bir anlayışın hakim olduğu daimici ve esasici felsefi akımlarının etkisinden sıyrılarak, öğrencilerin zihinsel olarak düşünmesini ve öğrencileri yaratıcı sorular sormalarına teşvik ederek öğrendikleri bilgileri sorgulamasını sağlayan ve öğrenme sürecinde aktif rol alarak öğrencinin merkezde olduğu bir anlayışı benimseyen yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak yenilenmiştir (MEB, 2017). Öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözme davranışını geliştirmeyi amaçlayan yapılandırmacı öğretim yaklaşımına rağmen literatürde halen “neden İngilizce öğretmiyoruz?” konulu çok sayıda araştırma olması, İngilizcede iletişim seviyesinde, İngilizcenin öğretilmediğinin bir göstergesidir (Paker, 2012; Özmen, 2020; Yaman, 2018).

Yenilenen İngilizce öğretim programları öğrencilerin sunulan bilgiyi sadece pasif bir şekilde almaktan öte, bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlayan, yansıtıcı, eleştirel, analitik, yaratıcı ve üstbilişsel gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek, öğrendikleri bilgileri sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan, grup çalışmaları ile öğrenci etkileşiminin üst düzey olduğu, işbirlikli öğrenme yaklaşımını esas almasına rağmen, İngilizcenin, yukarıda belirtildiği üzere, iletişim seviyesinde kullanılamıyor olmasının

nedenlerinin bilimsel araştırmalar ile ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Formal öğrenme ortamlarında, yabancı bir dil olan İngilizcenin öğrenilmesi ya da öğretilmesi sürecinin niteliğini belirleyen sayısız değişken söz konusudur. Özer ve Korkmaz'ın (2016) da belirttiğı gibi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeyle ilgili problemlerin tek bir nedenden kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. Fakat, hangi disiplin ya da öğrenme öğretme süreci söz konusu olduğunda söz konusu değişkenler arasında ön plana çıkan en önemli unsur öğretmen ya da eğitim programı olmaktadır. Bu araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinin nitelik açısından önemli bir belirleyicisi olan “öğretmen” konu edilmiştir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamında, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde, aktif rol almalarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlama konusunda öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir.

Etkili bir öğrenme-öğretme ortamı için sınıf dinamiklerinin birbirleri ile etkili iletişim ve güçlü bir bağ kurabilmesi gerekmektedir. Dinamikler arası güçlü bir iletişim için ise alan bilgisine hakim, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını saptayabilen, bu doğrultuda derslerini planlayan ve öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Etkili bir öğrenme-öğretme ortamı için öğretmenlerin çağdaş, yeniliklere açık, kendilerini sürekli geliştiren, pedagojik anlamda çok iyi yetiştirmiş ve alanında deneyimli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin alan ve meslek bilgisine son derece hakim olması beklenirken, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecini çok iyi planlayabilme becerilerine sahip olması beklenir.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun İngilizce öğretimi sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ders planlarını hazırlamaları gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanacakları etkinlikleri, materyalleri, ölçme-değerlendirme araçlarını yapılandırmacı yaklaşımın esaslarına uygun olarak seçmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlama konusunda öğrencilere iyi bir gözlemci, rehber ve yol gösterici olarak bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına yardımcı olmaktadır.

Öğrenme- öğretilme ortamını önemli ölçüde etkileyen öğretmen sorumluluklarından biri ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde neyi yapıp neyi yapamadığının farkında

olmalarıdır. Hem mesleki hem de kişisel alanda kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecini, zamanı daha verimli kullanarak sürecin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, etkili yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğretmenlere düşen bu sorumlulukları yerine getirmek için İngilizce öğretmenlerin mesleki yeterlik, öz-yeterlik, motivasyon, ilgi, tutum gibi duyuşsal özelliklerinin de yüksek olması beklenmektedir.

İngilizce öğrenme-öğretme ortamının en önemli dinamiklerinden biri olan öğretmenlerin kendi kişisel özelliklerini tanımaları kadar mesleki alanda da yeteneklerinin farkına varması çok önemlidir. Literatürde kişisel olarak neyi yapıp, neyi yapamadığının farkında olunması öz-yeterlik kavramı olarak adlandırılmaktadır. Öz-yeterlik inancı, bireylerden beklenen davranışlar hakkında bireylerin neyi, ne kadar iyi yapıp yapmadığına kendilerinin karar verebilmesine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1977). Bunun yanında, bir mesleği icra edebilmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip olma durumu ise mesleki yeterlik kavramı olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır (TED, 2006). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve mesleki yeterlik algılarının düzeyi, yabancı dile karşı inançları, tutumları ve motivasyonları gibi duyuşsal özelliklerinin yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecini doğrudan etkilediği yapılan araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır (Breen, 2001).

Öğretmenlerin yabancı dil öğretirken İngilizcede konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak adlandırılan dört temel becerilerden hangi becerileri zorlanmadan öğretebildiğini bilmeleri, hangi becerilerde yardıma ihtiyaç duyduğunu bilerek öz-yeterlik ve mesleki yeterlik inancına sahip olması, öğretmenlerin motivasyonlarının ve kendilerine güven duygularının artmasını sağlar. Kendilerine güvenen ve motivasyonu yüksek bir öğretmene sahip sınıf ortamında ise olumlu bir öğrenme ortamı oluşur ve öğrencilerin de öğrenme motivasyonları artar. Dolayısıyla, yeterlik ve motivasyon kavramları da birbirleri ile yakından ilişkili kavramlardır. Literatürde, öğretmenlerin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, genellikle bu kavramların tek tek araştırıldığı ve genellikle İngilizce dışındaki farklı branşlarda daha çok ele alındığı saptanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde; duyuşsal özelliklerden olan öz-yeterlik inancı ile ilgili çalışmaların çoğunlukla kimya, matematik ve fen ile ilgili branşlarda öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını farklı değişkenlere göre incelediği görülmektedir. Bu bağlamda,

Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) tarafından yapılan nicel bir araştırma, 159 fen bilgisi öğretmen adayının teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algıları ile Fen Bilgisi dersine karşı tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kimya alanındaki bir başka araştırma ise Morgil, Seçken ve Yücel'in (2004) yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmada kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını kendi geliştirdikleri öz yeterlik inancı ölçeği ile bazı değişkenlere göre incelemektedir. Bu araştırma, kimya öğretimine yönelik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını tutum ve cinsiyetin yanı sıra üniversitedeki seçtikleri bölüme kaçınıcı sırada yerleştikleri gibi değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyet ve kimya dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Literatürde Fen, Matematik ve Kimya alanlarında öz yeterlik ile ilgili çalışmalara (Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014; Cantimer ve Şengül, 2020; Aytaç, 2020; Bedir, 2011; Oğuz ve Akçıl, 2015; Turalı, 2014) çok fazla yer verilmesine rağmen, yurt içinde yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inancını inceleyen sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmıştır.

Bu çalışmalar kapsamında, Güven ve Çakır (2012), İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre ölçeğin “sınıf yönetimi” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu ve İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamışlardır. Yine, Üstünbaş (2020), karma desende yürüttüğü yüksek lisans tezinde, hizmet öncesi öğretmen adaylarının ve görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı, yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve akademik başarıya göre İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında ise İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ve üst bilişsel farkındalıklarını, eğitim durumlarının ve öğretmenlik tecrübelerinin etkilediği görülmüştür.

Bu bağlamda, sözü edilen araştırma sonuçları dikkate alındığında, eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirebilmek ve öğrencilere en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için öğretmenlerin mesleki alanda kendilerini yeterli hissetmeleri ve çalışma ortamlarında motivasyon düzeylerinin en üst düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu kavramları öğretim sürecinin verimliliğini etkileyen kavramlar olduğu için, literatürde bu kavramların daha çok ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Fakat ilgili alan yazında, iş motivasyonun öz- yeterlik ve mesleki yeterlik ile ilişkisinin incelendiği hiçbir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik, mesleki yeterlik ve iş motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, ilgili çalışmaların sayısının az olması da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme politikalarına yol göstermek ve hizmet içindeki öğretmenlere yönelik uygulamalara ışık tutmak açısından literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyon düzeylerinin saptanması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çünkü öz-yeterliği, mesleki yeterliği ve iş motivasyonu yüksek olan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizceyi yapılandırılmış öğrenme ortamlarında daha etkili öğretebilecekleri, dolayısı ile öğrencilerin de yabancı bir dil olan İngilizceyi etkili olarak konuşabilecekleri varsayımı ile hareket edilmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin; mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonları hangi düzeydedir? ve bu değişkenler, demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir? ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişki nasıldır?

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

1. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin *mesleki yeterlikleri* hangi düzeydedir?

1a. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, görev yaptıkları eğitim kademesi, okul türü, coğrafi bölge, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri hangi düzeydedir?

2a. İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, görev yaptıkları eğitim kademesi, okul türü, coğrafi bölge, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonları hangi düzeydedir?

3a. İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonları demografik değişkenlere(cinsiyet, yaş, görev yaptıkları eğitim kademesi, okul türü, coğrafi bölge, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

4. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz yeterlikleri ve iş motivasyonları arasında istatistiksel açıdan *anlamlı bir ilişki* bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik sadece sınıf ortamını düzenlemenin ötesinde, karşılıklı etkileşim ve iletişimin sürekli aktif olduğu, süreç odaklı ve çok boyutlu bir meslektir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğini sadece bilginin aktarılması olarak mekanik bir şekilde tanımlamak doğru sayılmaz. Bilginin pasif şekilde aktarılmasının ötesinde, aktarılan bu bilgilerin yaşam boyu ve kalıcı bir şekilde davranış haline geçirilme sürecidir (Öksüzoğlu, 2009). Davranışların yaşam boyu kalıcı hale getirilmesi ise ancak öğretmenlerin yol gösterici rolünde olduğu eğitim süreci ile mümkündür. Öğretmenlere bu süreçte önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin başarılı olarak, öğrencilerin istendik davranış değiştirme sürecinde sahip oldukları yeterliklere ilişkin inanç ve yargılarıdır (Şahin, 2006). Öğretmenlerin etkili bir öğretim süreci gerçekleştirebilmesinde ve öğrenme-öğretme ortamında ortaya çıkacak sorunları gidermede kendi beceri ve yeteneklerine ilişkin öz-yeterlik algıları son derece önemlidir (Özdemir, 2008). Öğrenciler, öğretmenleri rol model olarak gördükleri için, öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal durumlarını doğrudan etkilemesinden ve öğrencilerin akademik başarılarının da şekillenmesine sebep olmasından dolayı “öğretmen öz-yeterlik kavramı” üzerinde çalışılması gereken önemli bir kavramdır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Yeniliklere açık olabilme, yeterince donanıma sahip olabilme gibi beceriler ile donatılan mesleki yeterlilik, aynı zamanda öğretmenler açısından dil öğretimini gerçekleştirme, öğrenciye beceri kazandırma, öğrenciye uygun ortam hazırlama gibi oldukça önem verilen bir sürecin temel kaynağını oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretmenin kendisini geliştirebilmesine ve gündemde kalıp mesleki bir sorunla karşılaşmaması çok büyük öneme sahiptir. Öz-yeterlik ve mesleki yeterliklerinin yüksek olması beklenen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili şekilde icra edebilmeleri için aynı zamanda çalışma ortamında motivasyonlarının da yüksek olması beklenmektedir.

Eğitim kurumları, bireyleri yetiştiren ve hayata hazırlayan en temel kurumlar olduğu için, bu kurumlarda çalışan kişilerin verimli olabilmeleri için motivasyonlarının her zaman en üst düzeyde olması beklenmektedir. Eğitimin en önemli öznesi olan öğretmenlerin başarı düzeyi, eğitimin kalitesini belirlemektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirebilmek ve öğrencilere faydalı olabilmek için öğretmenlerin içsel ve dışsal gibi birçok motivasyonlarının her zaman yüksek olması gerekir.

Bu bağlamda, mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu kavramları öğretim sürecinin verimliliğini etkileyen kavramlar olduğu için literatürde ele alınması gereken önemli bir konudur. Kulshrestha ve Pandey’in (2013) öğretmenin mesleki yeterlik düzeyleri ile öğretmenin mesleki performansı ve öğrenci başarı düzeyi ile aralarında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ifadesi mesleki yeterlik kavramının öğretim sürecinin verimliliğini etkilediğini kanıtlar niteliktedir. Ayrıca, öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlere oranla daha istekli oldukları ve öğrenme-öğretme ortamını daha iyi planlamada ve sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları görülmektedir

(Goddart, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Ek olarak, Recepoğlu (2008) iş motivasyonları yüksek olan öğretmenlerin düşük iş motivasyonuna sahip öğretmenlere oranla öğrenme-öğretme ortamında öğretmenlerin işini severek öğrencilerine daha verimli olacaklarını belirtmiştir.

Öte yandan, ilgili alan yazın incelendiğinde, yabancı dil ve motivasyon ile ilgili çok sayıda çalışmaların olduğu (Acat ve Demiral, 2002; Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016; Ünal, 2016; Karakış, 2020; Busse ve Walter, 2013; Thohir, 2017), fakat iş motivasyonun öz-yeterlik ve mesleki yeterlik ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple, literatürdeki bu boşluğu doldurmak amacıyla, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik, mesleki yeterlik ve iş motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, ilgili çalışmaların sayısının az olması da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme politikalarına yol göstermek ve hizmet içindeki öğretmenlere yönelik uygulamalara ışık tutmak açısından literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma alana sağlayacağı katkı ve özgünlük değerinin yüksek olması açısından önemlidir.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılan üç ayrı ölçme aracı, bir bütün olarak İngilizce öğretmenlerinin niteliğini betimleyen önemli bir harmonidir.
- Araştırmanın katılımcılarının veri toplama araçlarına samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın verileri 2021- 2022 eğitim- öğretim yılında Türkiye'deki devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Yapılan araştırma Mesleki Yeterlik Ölçeği, Öz-yeterlik Ölçeği ve İş Motivasyon Ölçeği ile ölçülen özelliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yeterlik: Bir davranışı sergileyebilmek için ihtiyacımız olan beceri, bilgi ve tutumları barındırma seviyesidir (Balcı, 2015).

Mesleki yeterlik: Mesleki anlamda konuya bütünüyle hakim olunması ve mesleki bilgi sahibi olunmasıdır (Bursalıoğlu, 1981).

Öz-yeterlik: Bireylerin yapacakları herhangi bir şey hakkında ya da atacakları herhangi bir adımda kendilerine bu işi başarıp başaramayacağı hakkındaki sordukları sorulardır (Donald, 2003).

Motivasyon: Bireylerin belirlenmiş bir hedefi gerçekleştirirken kendi isteği doğrultusunda hareket etmeleridir (Koçel, 2001).

İş Motivasyonu: Hem içsel hem de dışsal motivasyonu kapsayan, birbirini etkileyen çalışma isteğini arttıran bir güdü (Koçel, 2005).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi: İngilizcenin ana dili İngilizce olmayan ülkelerde öğretilmesidir.

Demografik değişkenler: İnsan nüfusunun yapısını, değişimlerini etkileyen yaş, cinsiyet, ırk, eğitim, meslek gibi özelliklerdir.

1. BÖLÜM

1. 1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim toplumun kültürel değerlerini koruyarak gelecek nesillere aktarmayı, toplumun sürekliliğini sağlamayı, kişilerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarını, kendilerini gerçekleştirebilmelerini ve gelişen çağa ayak uydurabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ülkelerin kendilerine ait benimsedikleri eğitim sistemi temel alınmaktadır. Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştiren en temel öznesi ise öğretmenlerdir. Bu sebeple, öğretmenlik mesleği tarih boyunca, “geleceğin mimarları” olarak adlandırılan (Özden, 1999) en saygın meslek grubu arasında yer almaktadır. Bilgi aktaran, diğer meslek gruplarındaki kişileri yetiştiren, bilim, ilim ve irfan sahibi olan öğretmenlere geçmişten günümüze her zaman çok değer verilmiştir. Öğretmenlik mesleğine verilen bu değer, öğretmenlere bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkına varma ve kendilerini sürekli geliştirme çabası içinde olma gibi sorumluluklar yüklemiştir.

Öğretmenlik, bireylerin toplum hayatındaki davranışlarını şekillendiren, toplumun sahip olduğu değerleri bir ayna gibi yansıtan bir meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlik sadece sınıf ortamını düzenlemenin ötesinde, karşılıklı etkileşim ve iletişimin sürekli etkin olduğu, süreç odaklı ve çok boyutlu bir meslektir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğini sadece bilginin aktarılması olarak mekanik bir şekilde tanımlamak doğru sayılmaz. Bilginin sadece aktarılmasının ötesinde, aktarılan bu bilgilerin yaşam boyu kalıcı bir şekilde davranış haline geçirilme sürecidir (Öksüzöğlu, 2009).

Bir ülkenin geliştirilmesinde, gelecek nesillere kültürel değerlerin benimsetilmesinde, bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olarak topluma kazandırılmasında öğretmenlere çok önemli sorumluluklar düşmektedir (Çelik, 2011).

Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra edebilmek için, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmak gerekir. Öğretmenlik mesleği için son derece önemli olan yeterlik kavramının ne anlama geldiğinin, kullanım alanları ve

kapsamının net olarak bilinmesi, benzer kavramlar ile ayrımının ve benzerliklerinin saptanması, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve öğretmen mesleği yeterliklerinin geliştirilmesinde son derece önemlidir.

1.1.2. Yeterlik Kavramı

Toplumların mevcut durumunu ve geleceğini etkileyen önceden planlanmış hedefler doğrultusunda, verimliliğin ve üretken olmanın artırılması için duygu, düşünce, tutum ve davranışların iyileştirilmesi ve şekillendirilmesi gerekmektedir. Toplumların kalkınması ve gelişmesi için gerekli temel unsur ise eğitimidir. Eğitim, toplumdaki her bir bireyin kendi edindiği deneyimler aracılığıyla, davranışlarını istemli ve kasten değiştirme sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitim yolu ile öğrenilen bilgi, beceri, tutum sayesinde, toplumdaki kişilerin birey olma farkındalığı yükselir, kendini yeterli ve topluma ait hissederek sorumluluk bilincinin oluşması sağlanır.

Devletlerin ve toplumların kalkınması, ekonomik özgürlüğe ulaşabilmesi, daha bilinçli ve kaliteli bir yaşam için “eğitim” son derece önem verilen bir kavramdır. Devlet, toplum ve bireyler açısından bu kadar büyük önem taşıyan eğitimin kalitesinin ve niteliğinin artırılması amacıyla sürekli yenilikçi ve geliştirmeye yönelik iyileştirici çalışmalar planlanmakta ve uygulanmaktadır. Eğitime yönelik planlanan iyileştirici çalışmalardan en kapsamlı ve dikkat çeken ise “2023 Eğitim Vizyonu” olmuştur. Bu eğitim vizyonunun başlıca hedefi, sürekli değişen çağın yeniliklerine ayak uydurabilen, değişime açık, yenilikçi, pragmatizm felsefesi ile topluma ve bilime katkı sağlayan, araştırmaya meraklı, iyi ahlaklı bireyler yetiştirmektir.

Eğitim Vizyonunun bu öncelikli amacını gerçekleştirebilmek için bilgi çağı haline gelen 21. yüzyılda bazı yeterlilikler ve beceriler tanımlanmıştır. Literatürdeki ilgili araştırmalar, makaleler ve tezler incelendiğinde, 21. Yüzyılda yaşayan insanların yaşamın her alanında hayatlarını devam ettirebilmeleri için bu yeterliklere ve becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle “Yeterlik” kavramı sürekli değişen ve gelişen bilgi dünyasında doğru bilgiye kısa ve etkili bir şekilde ulaşabilmek, bilgiyi özümseyebilmek, 21. yüzyılda karşılaşılan sorunları etkili bir şekilde çözebilmek için çok önemli bir yere sahiptir.

Literatürdeki yeterlik kavramları incelendiğinde beceri, bilgi ve tutum kelimelerinin tüm tanımlarda ortak olduğu görülmektedir. Yeterlik, bir davranışı sergileyebilmek için ihtiyacımız olan beceri, bilgi ve tutumları barındırma seviyesidir (Balcı, 2005). Kişilerin

yapması gereken sorumlulukları soyut ve somut olarak gerçekleştirebilmek için gerekli olan tüm beceri ve bilgiye sahip olmaktır (Şişman, 2006). İlkan (2007) ise yeterlik kavramını, bir işi veya davranışı geçerli bir seviyede gerçekleştirmek için kişinin kendisinde bulundurması gereken düzey olarak tanımlamaktadır.

“Yeterlik” kavramının en çok söz edildiği yer ise 2023 Eğitim Vizyonunda belirlenen beceri çerçeveleri ve hayat boyu öğrenme kapsamıdır. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) beceriler çerçevesi, Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework (ATSC21) beceriler çerçevesi, 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (P21), Türkiye Yeterlikler Çerçevesi gibi uluslararası çerçeveler incelendiğinde yeterlik kavramına önemli düzeyde vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. OECD yeterlikleri bilgi, beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç kategoriye ayırır iken; ATSC21 21. Yüzyıl yeterliklerini ise düşünmenin yolları, çalışmanın yolları, çalışma araçları, dünyada yaşam ve temel eğitim programı olmak üzere beş kategoriye ayırmaktadır.

OECD tarafından geliştirilen 2030 Eğitim Vizyonu iki ana konu üzerine dayanmaktadır. Eğitim vizyonunun birinci temel konusu günümüz öğrencilerinin 2030 yılında iyi bir seviyeye gelebilmeleri için gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin neler olduğudur. OECD (2018), 21. Yüzyıl becerilerini bilişsel, kültürel/sosyal özellikler ve öğrenme-öğretme özellikleri olarak sınıflandırmıştır. İkinci temel konu ise bu becerilerin nasıl verimli bir şekilde geliştirilebileceğidir. Bu bağlamda, yeterlik kavramının tanımında yer alan bilgi ve becerilere sahip olma ifadesi aslında eğitim vizyonunun temel hedefi ile örtüşmektedir.

Hayat boyu öğrenme kapsamında Avrupa Yeterlikler Çerçevesinde (AYÇ) ise “anahtar yeterlikler” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Anahtar yeterlikler, bireylerin kişisel, sosyal gelişimleri ve iş hayatına uyum sağlamaları için gerek duyduğu yeterliklerdir. Bu çerçevede yer alan anahtar yeterlikler aşağıda belirtilmiştir (European Union, 2006):

“1. Ana dilde iletişim

2. Yabancı dillerde iletişim

3. Matematiksel yeterlik ve fen ve teknolojide temel yeterlikler

4. Dijital yeterlik

5. *Öğrenmeyi öğrenme*
6. *Sosyal ve beşeri yeterlikler*
7. *İnisiyatif alma ve girişimcilik*
8. *Kültürel bilinç ve ifade”*

Belirtilen bu anahtar yeterliklerin hayat boyu öğrenme kapsamında, küçük yaşlardan itibaren aileden başlanılarak okul, iş ve sosyal çevrenin iş birliği ile resmi ve yaygın her bağlamda öğrenme yolu ile geliştirilmesi sağlanmalıdır (Council of the European Union, 2018). Anahtar yeterlikleri tek tek ele almaktan ziyade bütüncül bir bakış açısı ile ele almak gerekir. Çünkü tüm yeterlikler aynı ölçüde önemli ve bireylerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Örneğin, yabancı dilde iletişim için gerekli temel dil becerileri öğrenmenin alt zeminini oluşturmaktadır ve diğer beceriler ile yakından ilişkili ve iç içedir.

Uluslararası çerçevelerin yanı sıra Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığının 21. yüzyıl Becerileri ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında belirlenen yeterliklerin öğretim programı doğrultusunda öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlikler Çerçevesindeki yeterlikler doğrultusunda tasarlanan, tüm kademelerde mesleki ve akademik programlar ile kazanılan yeterlikleri belirten bir çerçevedir.

Ülkemizde de öğretmen yeterlikleri ile ilgili geliştirilen uluslararası tüm dokümanlar incelenerek, uzman görüşleri doğrultusunda pilot uygulamalar yapılarak Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu olacak şekilde ortak yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yeterlikler çerçevesi kapsamında, belirlenen yeterlikleri uygulamaya dönüştürmek için eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlere de çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, gelecek nesilleri inşa eden kutsal bir meslek olarak görülen öğretmenlik mesleğini icra eden kişiler, sürekli yenilikçi ve değişime açık ve yeterliği yüksek bireyler olmak zorundadırlar. Öğretmenlerden beklenen bu sorumluluk ve nitelikler, öğretmen yeterlikleri kapsamında yer alan kavramlardır.

1.1.3. Mesleki Yeterlik

İnsanların sahip oldukları meslek grubuna özgü iş ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için kendi mesleklerine ait bilgi, yetenek ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Kişilerin sahip olduğu bu bilgi, yetenek ve davranışlar ise mesleki yeterlik olarak tanımlanmaktadır.

İş alanında yeterlik ise, çalışanların kendilerine verilen görevleri iş yeri hedeflerine göre gerçekleştirebilmesi ve iş yerinin sürdürülebilir olması için gerekli becerilere sahip olmasıdır (Bursalıoğlu, 1981). Her davranışın ve görevin gerektirdiği davranış ve tutumların birbirinden farklı olması, farklı yeterlik alanlarının da doğmasına sebep olmuştur. Bu farklı yeterlik alanlarında kişinin sahip olduğu tüm yetenek, bilgi ve davranışları sergileyebilmesi ve çalışma alanında başarılı ve sürdürülebilir olmanın en gerekli ve önemli unsuru ise eğitimidir. Eğitim, bireysel ve toplumsal alanda çok önemli ve kapsamlıdır, bir amaca ve plana göre kişinin psikolojik, zihinsel, bedensel, fizyolojik alanlarda kendisini bütünsel geliştirmesini sağlar. Eğitim alanının geliştirilmesi, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır (Karacaoğlu, 2008).

Ülkenin geleceği ve nitelikli kişilerin topluma kazandırılması için farklı iş alanlarındaki yeterliklerin bütüncül bir şekilde araştırılması ve kişilerin bu yeterlikleri edinmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, bireylerin kendini donanımlı yetiştirebilmesi için alanında uzman kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. En önemli görev ise, bireyleri yetiştirerek geleceği inşa eden öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin araştırılması, bireylerin yeterliklerini de etkileyeceği göz önüne alındığında son derece önemli ve ele alınması gereken bir konudur.

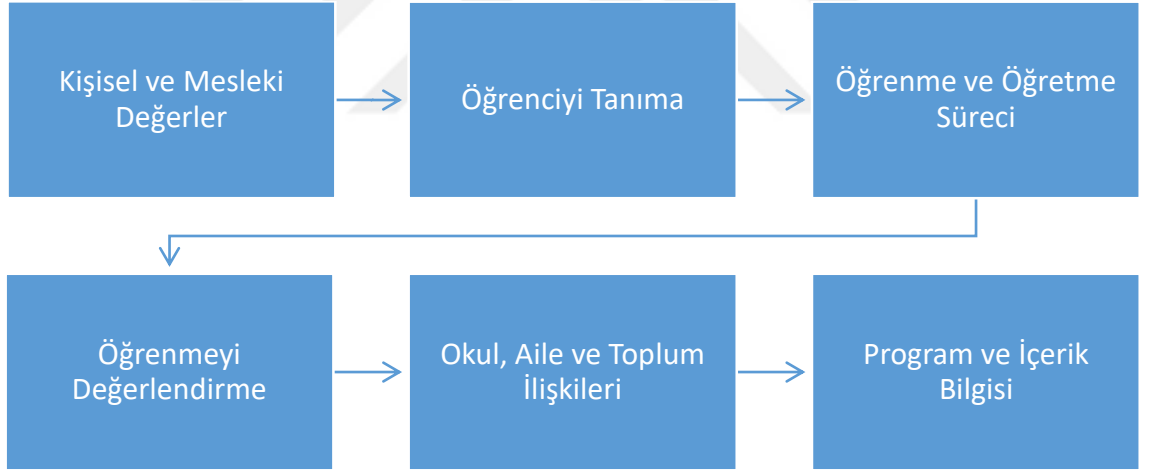
1.1.3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri ve yeterliklerinin saptanması, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun “ Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan bilgisi eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenir.” maddesinde de belirtildiği gibi MEB' in görevidir. Daha sonra MEB adına bu çalışmaları MEB'in bir birimi olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yürütmektedir. Öğretmen mesleği yeterlikleri kavramı, eğitim sisteminde, 10'uncu

Kalkınma Planında, Öğretmen Strateji Belgesinde, Milli Eğitim Şuralarında sürekli değinilen, çok önem verilen bir kavramdır (ÖYGM, 2017).

MEB bünyesinde öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk resmi adımlar 1999 yılında “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” oluşturularak atılmıştır. Oluşturulan bu komisyonda yurt dışındaki ülkelerdeki yeterlik belgesi ve ilgili belgelerden elde edilen öneriler doğrultusunda öğretmen yeterlikleri belgesi hazırlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu baz alınarak hazırlanan, genel kültür, özel alan bilgisi, eğitime- öğretme yeterlikleri olarak üç ana bölüme ayrılan öğretmen yeterlikleri resmi olarak 2002 yılında yürürlüğe konmuştur (MEB, 2002).

Öğretmen yeterliklerine ilişkin diğer önemli bir gelişme ise Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında Avrupa Birliği ülkeleri ile anlaşmalı olacak şekilde belirlenen yeterlikler yeniden güncellenmiştir (TEDP, 2009). Bu bağlamda projeye katılan tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda belirlenen yeni 6 yeterlik alanı şekil 1.1.’ de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları

Belirlenen altı genel yeterlik alanının ardından, farklı öğretmenlik alanları için ayrı ayrı özel alan yeterlikleri saptamak yerine, genel yeterliklerin yanına özel alan bilgisi ve eğitimi yeterlikleri eklenerek hem genel hem de öznel olmak üzere yeterliklerin hepsi tek bir metinde birleştirilmiştir (MEB, 2008). Bu metinde üç temel yeterlik alanı ve on bir alt yeterlik belirlenmiştir (MEB,2017). 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Şekil 1.2.’deki gibidir

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
- Alan bilgisi - Alan eğitimi bilgisi - Mevzuat bilgisi	- Eğitim öğretimi planlama - Öğrenme ortamları oluşturma - Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme - Ölçme ve değerlendirme	- Milli, manevi ve evrensel değerler - Öğrenciye yaklaşım - İletişim ve iş birliği - Kişisel ve mesleki gelişim

Şekil 1.2. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanı

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri, öğretmenlik mesleğinin şartlarını yerine getirmek için, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ve sahip olması gereken beceri, bilgi, davranış ve tutumlar olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerinin farkında olmaları, kendi gelişimlerine katkı sağlamaları, aynı zamanda eğitimin kalitesinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

Her alanda olduğu gibi yeniliklere açık olabilme, yeterince donanıma sahip olabilme gibi yeterliklerle donatılan mesleki yeterlilik, aynı zamanda öğretmenler açısından dil öğretimini gerçekleştirme, öğrenciye beceri kazandırma, öğrenciye uygun ortam hazırlama gibi oldukça önem verilen bir sürecin temel kaynağını oluşturmaktadır. Mesleki alanda düşük yeterliğe sahip bir öğretmenin, hem sınıf içerisindeki eğitim ve öğretim durumlarından olumsuz yaşantılar ile karşılaşma ihtimali, hem de kendi kişisel gelişimi açısından sorunlar yaşaması ihtimali artmaktadır. Bu süreçte öğretmenin kendisini geliştirebilmesine ve gündemde kalıp mesleki dalda bir sorunla karşılaşmaması çok büyük öneme sahiptir. Ancak, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyini arttırmak ve kendilerini mesleki alanda donanımlı hale getirmek için fayda ve zarar sağlayan etmenler olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Bu faktörleri kısaca; kişiler ve kişilerarası ilişkiler, çalıştığı kurumun kimliği ve kurum ile arasındaki ilişkiler, öğretmenin kendi özel ilgi ve tutumları, ve psikososyal entelektüel alanlar olarak ifade edebiliriz (Can, 2019). Öğretmenin kendisini geliştiren bu unsurlar içinde var olup, mesleki yeterliliklerini elde etmeleri gerekmektedir.

1.1.3.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri

İngilizce öğretmenlerinin günümüzde de mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri, İngilizceyi etkili ve verimli bir şekilde öğrencilere öğretebilmek için önemli ve gerekli

kabul edilmektedir. Yabancı dil öğretmenleri açısından, İngilizce alanında mesleki yeterlilik gelişimini sağlamaya yönelik pek çok uygulamalar yapılmaktadır. Mesleki yeterlik düzeylerini tespit edebilme, İngilizce öğretime yönelik bütüncül alanda hem kişisel hem mesleki gelişimlerini sağlayabilme, mesleki gelişim faaliyetlerinde bilime dayalı yöntem ve tekniklerden faydalanabilme, mesleki araştırmaları yansıtıcı olarak uygulamalarda gösterebilme gibi farklı birçok etken İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlayan destekleyici ve engelleyici faktörlerdir. Drage (2010) öğretmenlerin yöntem ve tekniklerden faydalanırken ve mesleki araştırmaları uygularken zaman, maddi imkânlar, mesleki gelişim çalışmalarının içeriği gibi etkenlerin ulaşılabilirlik durumuna göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerini destekleyen veya engelleyen etkenler olduğunu ifade etmektedir. Yani, ihtiyaca uygun mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artmasını sağlarken, ihtiyaca uymayan mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin zaman kaybetmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin neler olduğunun saptanması ve bu yeterlikler çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak adımların atılması öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin artması açısından son derece önemlidir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında 2008 yılında ilk kez İngilizce Öğretmenliği için özel alan yeterlikleri belirlenmiştir (MEB,2008):

“- İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme

- Dil becerilerini geliştirme

- Dil gelişimini izleme ve değerlendirme

- Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma

- İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama”

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimini gerçekleştiren öğretmenler açısından düşünüldüğünde, genel bağlamda bir yabancı dil öğretmeninde bulunması gereken mesleki yeterlilikler aşağıdaki gibidir (Altan, 2006):

- “ İngilizce alanındaki tüm gelişmelerden anında haberdar olmalıdır.

- Pedagojik alanda yeterli bilgiye sahip olmalıdır.

- Öğretilecek yabancı dile ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olmalıdır.
- Yabancı dil olarak İngilizcenin nasıl öğretileceği konusunda yeterli olmalıdır.
- Öğrencilerin ulaşabileceği ve sorularına yanıt alabileceği iyi bir kaynak olmalıdır.
- Alanına hakim, nitelik sahibi ve donanımlı olmalıdır.
- Sınıf içi teknoloji kullanımı konusunda yeterli olmalıdır.”

İngilizcenin yabancı dil olarak son yıllarda elde ettiği değer ve eğitim alanında kazandığı itibardan dolayı (Akyel, 2012), İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik geliştirme süreçleri içerisinde, alandaki gelişmelerden haberdar olup, kendilerini güncel tutmaları gerekmektedir. İngilizce öğrenimini güncel bir şekilde, eğitim ortamına uygulayan bir öğretmen, dil öğretimi alanında öğrencisi ile beraber hareket edebilir, ortak ilgi ve tutumları yakalayabilir ve de dil öğretimini planlı bir şekilde yürütebilir. Öğretmenin güncelliği, öğrencinin derse olan ilgisi ile öğretim süreci aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.

Öğretmen, alandaki gelişmelerden haberdar olurken, bu konuları aktarma sürecinde, kendi öğretim geçmişinde elde ettiği mesleki alan yeterliliğinden ve pedagojik konulardaki yeterliliğinden destek almalıdır. Öğretmenin kendi dil becerilerini geliştirirken, aynı zamanda öğrenci ve öğrenme ortamında olan kişilerin, aktarılan dil becerilerini ne ölçüde kavrayabileceğini, hangi etkinlikler ile öğrenim sürecinin destekleneceğini, yabancı dil öğrenimi açısından öğrencinin kendisini destekleyen veya engelleyen; bilişsel, duyuşsal ve devinsel gibi etkenler hakkında bilgiye sahip olması ve mesleki yeterliliklerini bu etkenler ile donatması, eğitim-öğretim sürecinin etkili ve aktif bir şekilde geliştirilip, bilgilerin aktarılması açısından önem arz etmektedir (World Bank, 2005). Bu konulardaki eksikliği gidermek veya unutulmuş bilgileri tazelemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından, çevrimiçi kurslar, hizmet içi seminerler ve yüz yüze kurslar verilmektedir. Yabancı dil öğretmenleri bu süreç içerisinde, yabancı dil öğretiminde oyunların etkili kullanımı, yabancı dil öğretiminde sınıf yönetimi, kişilerarası yabancı dil öğretimi, kelime ezberleme ve ders anlatımı gibi konularda kendilerine fayda sağlayacak mesleki yeterlilik başlıkları hakkında eğitimlere katılıp, kendi mesleki yeterliliklerini destekleyecek donatılar elde etmektedirler.

Öğretmenler kendi mesleki yeterlilik süreci içinde elde ettiği donatıları, öğrencilere birinci dereceden kaynak olarak aktarmak ile yükümlüdür. Dolayısıyla, İngilizce

öğretmenleri öğrencilere verimli ve etkili bir şekilde yabancı dil öğretme, öğrencilerin gelişim süreçleri boyunca onlara destek olabilme, yabancı dili doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanmalarına yönelik onları motive etme, öğrencilerin dört dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmelerine yardımcı olabilmek için yeterli düzeyde mesleki yeterliklere sahip olmalıdır (Ağaoğlu, 2006). İngilizce öğretimine ilişkin değerlendirmenin amacı ve yollarını belirleyebilme, ölçme-değerlendirme araçlarını etkili kullanabilme, öğrencilerin yabancı dil gelişimini belirlemeye yönelik ölçüm sonuçlarını yorumlama ve analiz edebilme ve etkili dönüt sağlayabilme, öğretmenin kendi mesleki alanında sahip olması gerektiği mesleki yeterliliklerdendir. Ayrıca mesleki yeterliği yüksek öğretmenler öğrenci için iyi bir kaynak ve rehber haline gelmektedir.

1.1.4. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı Bandura tarafından ilk kez ortaya atılan sosyal-bilişsel kuramın içinde yer alan bir kavramdır. Sosyal öğrenme kuramı, geleneksel olan davranışçı kuramı yapısı itibarıyla çok nesnel ve kuralcı olduğundan dolayı, insanların sahip oldukları tutum ve davranışların nedenlerini tam olarak anlamlandıramadığı için eleştiren bir kuramdır (Bandura, 1997).

Bu kuramın savunucuları, kişilerin öğrenme şekillerini ve yollarını açıklığa kavuşturmaya çalışmışlardır. Davranışçı kuramlar insanlar ve hayvanlar üzerinde yaptığı çalışmalarda davranışların bir pekiştirici karşısında deneklerin verdiği tepkilerin azalmasıyla bakmaktadır. Ancak insan davranışları etki-tepki sürecinin daha ötesinde zihinsel süreçleri de içeren karmaşık davranışlardır. Skinner gibi bazı davranışçı kuramcılar, davranışçı yaklaşımın zihinsel süreçleri de kapsadığını iddia etseler de, bazı davranışçı kuramcılar da kendi davranışçı kuramlarına zihinsel süreçleri ilave etme gereksiniminde bulunmuşlardır (Bacanlı, 2003).

Sosyal öğrenme kuramcıları öğrenmenin büyük bir bölümünü, kişinin düşünme, algılama, amaçlar belirleme ve inanma yollarının var ettiğini ortaya koymaktadırlar. Bu kuramcılar hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerin ve davranışçıların ortaya koyduğu öğrenme şekillerinin, insanların gösterdiği tepkilerle benzer olmasına rağmen, insanların öğrenme ve davranışlarının nedenlerini anlamakta tatmin edici sonuçlar vermediğini ve öğrenmenin sosyal boyutlarını görmezden geldiğini savunmaktadırlar. Davranışçı yaklaşımı esas alan hayvanlar üzerindeki deneylerde, hayvanların bulundukları ortamı kendi iradeleri

ile seçme hakları yoktur (Neill ve Fleming, 2003). Bu noktada insanlar hayvanlardan ayrılmaktadır. İnsanlar kendi akıllarını kullanarak, kendi iradeleri ile bulundukları çevreyi seçebilirler ve bulundukları ortamı da etkileyerek değiştirebilirler. Bireyler, toplumda yaşayan diğer bireyleri izleyerek ve onların sergiledikleri davranışların ödül veya ceza yolu ile pekiştirildiğini gözlem yaparak öğrenirler. Bu durum sosyal öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

Sosyal- öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü kapasitesi, öz-düzenleme kapasitesi ve öz-yeterliktir. Sosyal- öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler arasında yer alan öz-yeterlik kavramına ilişkin farklı tanımlar mevcuttur.

Öz-yeterlik kavramını ilk kez ortaya çıkaran Bandura (1997) öz-yeterliği, bireylerin bir görevi yerine getirebilmek için ihtiyaç duyulan bilgileri düzenleyip, bu görevi tamamlayabileceğine ilişkin duyulan inanç ve tutum olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya göre bireyler bir işi yapabileceğine inanmadığı sürece, o işe başlamak için ihtiyaç duyulan motivasyon ve istek duygusuna tam olarak sahip olamaz veya bir zorlukla karşılaşıldığında kolaylıkla o işi yapmaktan vazgeçebilmektedir. Bu nedenle, kişilerin davranışlarını doğrudan etkileyen en önemli etmenin öz yeterlik inancı olduğu düşünülmektedir.

Literatürde yer alan öz-yeterlik kavramına ilişkin çalışmalar incelendiğinde öz-yeterlik kavramının benlik algısı, öz-saygı, öz-benlik gibi kavramlar ile karıştırıldığı, benzer ya da aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Fakat, Bandura (1997) öz-yeterlik kavramının, bu kavramlardan farklı olduğunu savunmaktadır. Benlik ve öz-benlik algısının kişilerin kendilerini değerlendirmesinden ziyade, başkalarının kendilerini nasıl değerlendirdiğine ilişkin algıları olarak tanımlamıştır. Öz-saygı kavramını ise, kişilerin kendisine duyduğu sevgi ve saygı olarak ifade etmiştir. Öz- yeterlik ve öz-saygı kavramlarının ilişkili kavramlar olduğunu düşünmemektedir. Bandura'ya göre bir kişinin öz-yeterliği yüksek fakat öz-saygısı düşük olabilir düşüncesini savunmaktadır. Çünkü öz-yeterlik kişilerin kendisi hakkındaki yargıları iken, öz-saygı başkalarının düşüncelerinden etkilenen değer yargılarıdır (Lee, 2009). Öz-yeterliği diğer kavramlardan ayıran önemli bir özellik ise, öz-yeterliğin kişilerin ulaşılması planlanan amaçlarını ve başarılarını yordayabilme özelliğidir.

Öz-yeterlik kavramı, bireylerin amaçlarını, isteklerini, belirledikleri amaca ulaşma sürecinde kendilerini nasıl motive edeceklerini, problemle karşılaştıklarında vazgeçme süreçlerini etkilemektedir. Ayrıca, öz-yeterlik kavramı yetenek kavramını içerse de yetenek olarak düşünülmemelidir. Yetenek; kişilerin yapabildiği davranışlardır. Fakat öz-yeterlik ise davranışlarına ilişkin kişilerin kendilerinin belirlediği inanç düzeyleridir. Öz-yeterlik inancı gelecekte alacağımız kararları etkilemekte ve davranışlarımız üzerinde etkisi vardır.

Donald'a göre ise öz-yeterlik, bireylerin yapacakları herhangi bir şey hakkında ya da atacakları herhangi bir adımda kendilerine bu işi başarıp başaramayacağı hakkındaki sordukları sorulardır (Donald, 2003).

Literatür incelendiğinde, eğitim-öğretim alanında da öz-yeterlik inancının öğrenci-öğretmen davranışları ve tutumlarını etkilediği görülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde de öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan önemli etkenlerden birisi de öz-yeterliktir. Özellikle öğretmenler açısından öz-yeterlik algısına ilişkin ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm sorumluluklar, mesleki ve pedagojik alan bilgisi, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlikleri bu kavramın içinde yer almaktadır.

Öz-yeterliği yüksek olan bireyler, verilen iş karşısında ilgi ve çaba gösterirler, zorlansalar bile hemen pes etmezler, sabır gösterirler. Bu nedenle, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin de işlerinde daha verimli sonuçlar elde edeceği düşünülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri belirlenmeli ve öz-yeterlikleri de en az mesleki yeterlik düzeyleri kadar iyi düzeyde olmalıdır.

1.1.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlikleri

Dil, iletişim için gerekli en önemli unsurlardan biridir. Bireyin ana dilinin haricinde farklı diller öğrenmesi hem birey hem de toplum adına fayda sağlayan bir durumdur. Ülkeler arası toplumsal, ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkiler, diğer ülke dillerini de bilme ihtiyacını doğurmuştur.

Dolayısıyla, Batı dillerinden bir ya da bir kaçını iyi bir şekilde öğrenip konuşabilen bireyler yetiştirmek, eğitimin niteliğinin artmasına fayda sağlaması açısından önemlidir. Bu

sebeple, dünyada ortak dil olarak konuşulan İngilizceye verilen değer günden güne artmaktadır (Savaşlar, 2007). Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bu derece öneme sahip iken, İngilizce öğretmenlerine de çok büyük sorumluluklar düşmektedir. İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi dil becerilerini etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir. İngilizce dil öğretiminde ne kadar yetkin olduğu ile ilgili kendi algı ve düşünceleri ise öz- yeterlik algıları olarak adlandırılmaktadır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde İngilizceyi başarılı bir şekilde öğretme ve aktarma becerisine ilişkin öğretmen algı ve düşünceleri olarak tanımlanan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri (Thompson, 2016) mesleki yeterlik tanımı ile benzerlik göstermektedir. Mesleki yeterlik, İngilizceyi etkili bir şekilde öğretebilme becerilerine sahip olmak iken, öz yeterlik İngilizceyi etkili bir şekilde öğretirken bireyin kendisinde hangi yetilerin olduğuna dair algılarıdır. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek olabilmesi için motivasyon düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir.

1.1.5. Motivasyon

Literatürde “motivasyon” kavramının açık, üzerinde uzlaşa sağlanmış bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak çoğu araştırmacıların motivasyon tanımı ile ilgili ortak görüşü, motivasyonun insanların hareketlerinin yönü ve büyüklüğü ile ilişkili olmasıdır. Motivasyon kelimesinin, Latince eyleme geçmeyi ifade eden “Movere” kelimesinden geldiği ve Fransızca “motive” kelimesinden türetildiği söylenmektedir (Güney, 2017). “Motive” kelimesinin Türkçe anlamı ise bir işe başlamak için sahip olunan güdü ve işe başlatmayı sağlayan güçtür. Kısaca motivasyon, istenilen ve hedeflenen belli bir amaç için kişiyi eyleme geçiren güç kaynağıdır.

Motivasyon kişilerin ihtiyaçlarını, ilgi ve isteklerini içinde barındıran kapsamlı bir kavramdır. Motivasyon, kişilerde ihtiyaç duyma ve bir şeye gereksinim ile başlamaktadır. İhtiyaç ortaya çıktığında, kişilerde bu ihtiyacı giderme isteği ortaya çıkar. Dolayısıyla, kişiler bu istek ile uyarılmış olur, ve bu uyarıcı güce motivasyon denilir. Farklı motivasyon kaynakları ve çeşitleri mevcuttur. Fizyolojik olarak ihtiyaç duyulan motivasyona dürtü denilir iken, sevilme, sayılma, başarıma gibi duygulara gereksinim denir. Güdü, insanın harekete geçmesini sağlayarak kamçılayan güçlerin tamamıdır (Cüceloğlu, 2012).

Motivasyon, kişilerin hedeflenen amacını gerçekleştirmede sergilediği sabır, çaba ve tutarlılık sürecidir (Robbins ve Judge, 2017). Robbins ve Judge’a (2017) göre ise; motivasyon yoğunluk, istikrarlılık ve yön olarak üç özelliğe sahiptir. İstenilen hedefe gösterilen çaba ve azmin miktarı yoğunluk ile ilgilidir. Kişilerin hedefine ulaşma doğrultusundaki isteği istikrarlılık ve kararlılık göstergesidir. Yön ise hedeflenen davranışın fayda sağlayacak şekilde olumlu yönde olmasıdır. Güney’e (2017) göre ise motivasyonun eyleme geçirici, eylemi sürdürücü ve pozitif yöne yöneltici olmak üzere benzer üç ana özelliği vardır. Kişilerin amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlayan güç, kişilerin içsel ve dışsal faktörlerinden etkilenen motivasyon kaynaklarıdır (Değirmencioğlu ve Küçükahmet, 1999).

Motivasyon temel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon, insanların kendi içinden gelen, ihtiyaçlar ortaya çıktığında verdiği tepkilerdir. Bireylerin, dıştan gelen uyarıcıları önemsemeden, kendi doğuştan iç yapısıyla da ilişkili bir motivasyondur. Dışsal motivasyon ise; insanların dışarıdan kendilerini etkileyen tepkilerdir (Şener, 2009). Örneğin, bir öğrencinin kendi isteği ile yeni bir dil öğrenmesi içsel motivasyon iken; bir öğrencinin İngilizce sınavından başarılı bir sonuç elde ederse babasının en sevdiği oyuncak alacak olma düşüncesi ile sınava çalışması dışsal motivasyondur. Temel olarak ikiye ayrılan motivasyon kavramının, yaşamda olumlu, olumsuz, sosyal, görev (iş) odaklı gibi türleri de mevcuttur. Zamanın çoğunu günlük yaşamda, iş yerlerinde geçiren bireylerinin iş motivasyonu düzeylerinin yüksek olması, iş verimliliği açısından çok önemli ve araştırılması gereken bir konudur.

1.1.6. İş Motivasyonu

İş motivasyonu, çalışan bireylerin çalışma performansını doğrudan etkilemesi nedeniyle, literatürde ele alınan bir konudur. İş motivasyonu, bireyin çalışma alanında verimli olabilmesi için eyleme geçme, hizmet etme ve sonuca varana kadar harcadığı çabayı devam ettirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 1999). İş motivasyonunun temel amacı, çalışanların iş performansını olumlu yönde etkileyerek verimli olmalarını sağlamaktır. Çalışan bireylerin iş yerinin beklentilerini karşılayabilmesi için motivasyonunun daima yüksek olması gerekir. Motivasyonu yüksek olan bireylerin, kuruma sağladığı katkı ve başarının da yüksek olması beklenmektedir.

Çalışan bireylerin çalışma ortamında kendilerini huzurlu hissetmeleri, yaptıkları işten zevk almaları, sevgi ve saygı dolu olmaları işleri ile uyum içinde olduğunun göstergesidir. Birey işi ile uyum içinde olduğunda, kendini işine ait ve değerli hisseder. Bu durum özdeşleşme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda özdeşleşme ve iş motivasyonu arasında pozitif bir etkileşim vardır (Akman, 2017).

İş motivasyonunu etkileyen hem içsel hem de dışsal faktörler bulunmaktadır. Çalışan bireyleri etkileyen işin içeriği ile ilgili etkenler içsel faktörlerdir. Bireyin işi zor ya da kolay bulması örnek olarak verilebilir. Dışsal faktörler ise kendisiyle ilgili olmayan, iş yerinden kaynaklanan maaş, ödül, ceza, övgü gibi dış etkenlerdir (Ertürk, 2016).

İş motivasyonu kavramı, öz belirleme kuramına dayanmaktadır. Ryan ve Deci tarafından geliştirilen bu kuram içsel ve dışsal güdülenme ayırımına odaklanmaktadır. İçsel güdülenme, özerk olarak kişinin içinden gelerek, dış etkenlerden bağımsız olarak harekete geçmesidir. Dışsal güdülenme ise, kendi istediği için değil, dış etkenlere bağlı olarak harekete geçme duygusudur. İçsel güdülenme özerk motivasyon, dışsal güdülenme ise kontrollü motivasyon örnekleridir (Gagne ve Deci, 2005). Öz belirleme kuramına göre içsel ve dışsal motivasyona ek olarak motive olamama kategorisi de vardır. Motive olamama; bir işi yapmak için harekete geçme duygusundaki eksiklik olarak ifade edilebilir. Bu durumda, kişiler görevini yerine getiremedikleri için çalışma performansı da olumsuz etkilenmektedir (Rigby ve Ryan, 2018).

Dolayısıyla, çalışma ortamında çalışan bireylerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri için motivasyon düzeylerinin en üst düzeyde olması beklenmektedir. Eğitim alanında da iş motivasyonu ele alınması gereken çok önemli bir konudur. Eğitim kurumları, bireyleri yetiştiren ve hayata hazırlayan en temel kurum olduğu için, bu kurumlarda çalışan kişilerin verimli olabilmeleri için motivasyon duygularının her zaman en üst düzeyde olması beklenmektedir. Eğitimin en önemli öznesi olan öğretmenlerin başarı düzeyi, eğitimin kalitesini belirlemektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirebilmek ve öğrencilere faydalı olabilmek için öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının her zaman yüksek olması gerekir. Öğretmenlerin okulu ve müdürü sevmesi, kendini okula ait hissetmesi, aldığı maaşın tatmin edici olması, iş arkadaşlarıyla uyum içinde çalışabilmesi, okul ortamının elverişli olması gibi birçok etken öğretmenlerin iş motivasyonunu direkt olarak etkileyen etmenlerdir.

1.1.6.1. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi ve öğrenilmesi de motivasyon ile yakından ilgilidir (Aktaş, 2002). Dil öğrenmek ilgi ve çaba ister. Dolayısıyla, dil öğrenmek için kişinin motive edilmiş olması gerekir. İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerini yabancı dil öğrenmeye motive edebilmesi için öncelikle kendilerinin de çalışma ortamlarında motive olması gerekmektedir. Ayrıca, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerinin öğrencilerinin ilgilerini çekebilmek ve ana dili dışındaki bir dili öğrencilere öğretebilmek için ekstra çaba harcaması gerekir. Fakat öncelikle, İngilizce öğretmenlerinin çalışma ortamlarında motivasyon düzeylerinin yüksek olabilmesi için, içsel ve dışsal motivasyonlarını etkileyen yöneticiler ile ilişkilerinin, araç-gereçlerin ulaşılabilirliğinin, fiziki şartların iyileştirilmesi gerekmektedir (Ertürk, 2009).

İş motivasyonu düşük olan öğretmenlerin, işini seven ve motivasyonu yüksek olan öğretmenlere kıyasla olumlu sınıf atmosferi sağlaması daha zor bir durumdur (Brown, 2000). İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının yüksek seviyede olabilmesi için kendilerini hem fiziksel hem ruhsal olarak rahat ve enerjik hissetmeleri gerekmektedir (Erdoğan, 2000).

1.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda, eğitim alanında mesleki yeterlik kavramı ile ilgili araştırmalar, öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar ve iş motivasyonu ile ilgili araştırmalar olarak üç başlık altında bu bölümde ele alınmıştır.

1.2.1. Mesleki Yeterlik Kavramı ile İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde, farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, yüksek lisans ve doktora tezlerinin konusu olarak ele alındığı görülmektedir. Literatürde öğretmenlik mesleği yeterlikleri konulu tezlerin ağırlıklı olarak Müzik branşında çalışıldığı görülmektedir (Avcı, 2020; Deniz ve Gündoğdu, 2008; Talşık, 2016; Tuzcu, 2010).

Araştırmaya müzik öğretmenlerinin dahil edildiği mesleki yeterlik algıları konulu bir araştırma ise Dursun (2015) tarafından yürütülen yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada 220 müzik öğretmenin mesleki yeterlik algıları ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler anket ve ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Analizler sonucunda,

öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile yaşam ve iş doyumu (genel, içsel, dışsal) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, yaş, cinsiyet, eğitim gibi demografik değişkenler ile öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelendiği diğer bir yüksek lisans tezi ise Gündoğdu (2006) tarafından ilkökul, ortaokul ve lisede çalışan müzik öğretmenlerine göre kendi bölümlerindeki müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Tarama modeli ile yürütülen bu araştırmaya, İstanbul'da görev yapan 92 müzik öğretmeni dahil edilmiştir. Müzik öğretmenlerine yönelik mesleki yeterlik anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çalgı eğitimi yeterlik alanında, öğretmenlerin okullardaki herhangi bir çalgıyı yeterli düzeyde kullanabildikleri, fakat piyanoyu etkili ve başarılı bir şekilde kullanamadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin kulak eğitimi yeterliklerine sahip oldukları da araştırmanın sonuçlarından birisidir. Tek sesli koro oluşturmada yetkin oldukları, ancak çok sesli koro oluşturmada düşük seviyede yetkin oldukları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin genel müzik kültürü yeterliklerinin olduğu, fakat özel öğretim yöntemlerini bilmede ve uygulamada yetersiz olduğu görülmektedir.

Konuk (2011) tarafından yürütülen “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı doktora tezi, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürüttüğü bir alan araştırmasıdır. Araştırmaya on farklı üniversitede Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Veriler 52 maddeden oluşan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve 16 maddeden oluşan öğretmenlik yeterlik ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının tutum ve mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir ($p<.05$).

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile ilgili çalışmaların yoğunlaştığı diğer bir alanın İngilizce branşı olduğu dikkat çekmektedir (Demir, 2021; Günel, 2014; Şen, 2021; Ülker, 2021;).

Günel (2014) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Günel'in geliştirdiği ölçme aracı, bu araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin ilk deneme taslağında, 80 madde oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 20 madde çıkarılmıştır. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçeğin 60 maddesi Tokat ili ve ilçelerinde görev yapan farklı kademelerdeki 426 İngilizce öğretmeni üzerinde denenmiştir. Evren örneklem hesaplama formülü ile araştırmaya kaç öğretmen dahil edileceği kararlaştırılmıştır. Araştırmaya 206 öğretmen dahil edilmiştir. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizi ve madde analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre maddeler 28 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin son hali alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, değerlendirme, genel değerlendirme ve özel değerlendirme yeterliği olarak beş faktörlü 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 1. Faktör için 0.90; 2. Faktör için 0.82; 3. Faktör için 0.87; 4. Faktör için 0.89; 5. Faktör için 0.93 ve tüm ölçek için 0.95'tir.

Ülker (2021) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, fakülte, eğitim durumu, okul türü, deneyim yılı, sınıf seviyeleri, hizmet içi eğitim alma) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'nin 75 ilinin dahil edildiği kapsamlı bu araştırmaya 471 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce öğretmeni mesleki yeterlik ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Çıkarımsal ve betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki deneyim, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Şen (2021) tarafından betimsel tarama modelinde yürütülen yüksek lisans tezinde ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 561 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veriler ölçekler aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin özel alan bilgisi yeterlikleri ile teknolojiyi kullanma öz yeterliklerinin, hayat boyu eğilimlerinin yordayıcıları olduğu sonucu elde edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bu üç yeterliğinin de yüksek olduğu görülmektedir.

Demir (2021) tarafından yürütülen "Hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerinin karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinde,

European Profiling Grid (EPG) çerçevesi kapsamında öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerini karşılaştırmayı amaçlanmıştır. Araştırmaya 81 hizmet öncesi ve 62 hizmet içi öğretmeni olarak toplam 143 kişi katılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, hizmet öncesi İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin, hizmet içindeki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, birinci sınıfta öğrenim gören İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul uygulamalarının ve okul deneyiminin öğretmen yeterliğini geliştirmek açısından çok etkili olduğu ve bu fırsatların daha çok artırılması gerektiğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilican (2016) tarafından karma yöntemde yürütülen doktora tezinde, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin mesleklerinin ilk beş yılındaki verimlilikleri ve mesleki yeterlik düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını nicel kısım için 5 yıldır devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenleri ve nitel kısmı için ise İngilizce öğretmenliği bölümü mezunları ve öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Veriler anket, mülakat ve doküman analizi yolu ile toplanmıştır. Anket 251 öğretmene uygulanmıştır. 11 mezuna, 10 öğretim üyesine ve 10 işverene ise yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Analizler sonucunda, İngilizce öğretmenliği bölümü mezunlarının kendilerini mesleki alanda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sadece cinsiyet değişkeni ile kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimi en çok etkileyen etmenin ise genel eğitim ve yöntem dersleri olduğu ortaya çıkmıştır. Mezunlar ile yapılan mülakat sonuçlarında dil bilgisi ve kelime öğretiminde yeterli, fakat kendilerini konuşma ve yazma becerilerinde yetersiz bulduklarını, öğretim üyeleri ile yapılan mülakat sonuçlarında ise Türkiye’de yapılan staj uygulamasının verimli olmadığını dile getirmişlerdir.

Yurtdışında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, König vd. (2016), İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin incelendiği çok az sayıda çalışma olduğunu ve mesleki yeterliklerini ölçen bir aracın olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda, bu ihtiyacı gidermek için hem çoktan seçmeli hem de kısa cevaplı 127 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek ile Almanya’da öğretmenlik uygulamaları yapan 228 öğretmen adayına ve 216 öğretmenlik uygulamalarını

yapmamış öğretmen adayına uygulayarak mesleki yeterliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlik uygulamalarını yapan ve yapmayan grup arasındaki ortalama farklar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, staj yapıldıkça deneyim arttığı için, pedagojik bilgilerinin de daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Chacon (2005), Venezuela’da çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik inançlarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında, verilerini ölçek aracılığı ile toplayarak elde etmiştir. Araştırmaya 100 İngilizce öğretmeni katılmıştır. 28 maddeden oluşan 5 boyutlu ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenleri kendilerini en çok öğretim stratejilerinde yeterli seviyede görürken, öğrencinin etkin katılımını sağlamada yetersiz görmektedir. Dört temel dil becerisi yetkinliğinde ise; okuma ve yazma becerisinde, dinleme ve konuşma becerisine göre daha yetkin olduğunu ifade etmişlerdir.

Hao ve Huong (2018) çalışmalarında, Vietnam’daki lisede görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Anket aracılığı ile nicel yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, Lise İngilizce öğretmenlerinin içerik bilgisi, profesyonellik, çok kültürlülük ve sınıf yönetimi açısından orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Fakat, lisede görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi, öğretim stratejileri ve teknoloji kullanımı açısından düşük düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rahman (2014) çalışmalarında Endonezya’daki ilkokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve pedagojik yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve pedagojik yeterliklerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2.2. Öz-Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında öz yeterlik kavramı ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde mesleki yeterlik kavramına kıyasla daha fazla sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Öğretmen öz yeterliği temel alınarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların hangi açıdan ele alındığının incelenmesi, öz yeterlik kavramının hangi açılardan incelenmediği konusunda yol gösterecektir.

Baş (2010) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, Türkiye’deki hazırlık sınıfı okutan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 117 okutmana anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendi öz yeterlik algıları orta ve üst düzey arasındaki seviyedir. Üç farklı üniversiteden katılan okutmanların öz yeterlik düzeylerinin benzer seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi açısından öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Baş’ın (2010) araştırmasına benzer Yüksel (2010) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Her iki araştırmacı da Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) tarafından ortaya konulan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasında bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Karma desende yürütülen bu araştırmada anket, görüşme ve öz yeterlik inancı ölçeği ile veriler toplanmıştır. 144 İngilizce öğretmenine ölçek ve anket uygulanırken, 11 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler İngilizce öğretiminde kendilerini yeterli görmektedir. Alt boyutlar arasındaki ortalamalara bakıldığında, öğrencileri sürece katma yeterliğinin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğine oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan görüşme sonuçlarına göre bu durumun standart testlerin öğrencilerin süreçte aktif olmasını engellemesi, okul ortamının iş birliğine dayalı olmaması ve değişik öğrenci profilleri ile karşılaşılması gibi üç nedeni olabileceği dile getirilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının değişmediği görülmüştür.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmalar haricinde, literatürde öz yeterlik kavramının farklı değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi konulu araştırmaların öne çıktığı dikkat çekmektedir.

Doğan (2020) tarafından karma desende yürütülen yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf ortamında kullanılan öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 152 İngilizce öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Tschannen Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile Choi ve Lee (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Uygulamaları Ölçeği” kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler ise 14 öğretmen ile mülakat yapılarak elde edilmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında iletişim odaklı öğretim uygulamalarını daha çok tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik düzeyleri ile iletişimsel öğretim uygulamaları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta iken, İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri ile öz yeterlik algıları ve öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Üstünbaş (2020), “Hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve üst bilişsel farkındalıkları” başlıklı yüksek lisans tezinde, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel ve nitel yöntemin birlikte yürütüldüğü karma desenli bu araştırmaya Türkiye’deki köklü bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 96 dördüncü sınıf öğrencisi ile 53 İngilizce öğretim görevlisi dahil edilmiştir. Ölçek ve görüşmeler aracılığı ile veriler toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen adayları ve öğretim görevlilerinin öz yeterlik ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bu iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Üniversite dördüncü sınıfta farklı branşlarda öğrenim gören 360 öğretmen adayının öz yeterlik inancı kaynaklarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkilerini araştıran Arslan (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, üç farklı ölçek ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öz yeterlik inancı kaynaklarından duygusal durumun, öz yeterlik inancı ve tutumlarının en güçlü yordayıcısı iken, doğrudan ve dolaylı yaşantılar ise anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik kavramının yordayıcılığı konusunu ele alan diğer bir araştırmacı Kaygısız (2018) yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin, öğrenme ortamında kullandıkları öğretim yöntemini yordayıcılığını incelemeyi amaçlamıştır. Nedensel desende yürütülen bu araştırmada veriler öz yeterlik ölçeği ve dil öğretim yöntemi ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, diğer araştırmalar gibi İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişimsel öğretim uygulamalarını daha çok tercih etmektedirler. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin, kullandıkları dil öğretim yönteminin bir yordayıcısı olduğu sonucu araştırmanın önemli sonuçlarından birisidir.

Literatürde öz yeterlik kavramına ilişkin diğer dikkat çeken bir nokta ise; öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin, mesleki doyum değişkeni ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların diğer değişkenlerle ilişkisine oranla daha fazla çalışılmış bir konu olmasıdır.

Gençtürk (2008) tarafından ilişkisel tarama modelinde yürütülen yüksek lisans tezinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya devlet ve özel okullarda çalışan 373 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Veriler öz yeterlik ve iş doyum ölçeği ile toplanmıştır. Analiz sonucuna göre, öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve iş doyumlarının cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve iş doyumlarının kıdem, branş ve okul türü açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki düşük seviyede de olsa, öğretmenlerin öz yeterlik algıları arttıkça mesleklerinden aldıkları doyumun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer yüksek lisans tezi ise Erdoğan (2021) tarafından yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, öz yeterlik ölçeği ve mesleki doyum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Mersin ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarında görev yapmakta olan 650 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin kıdem ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki doyum düzeyleri ile kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Burhan (2016) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde ise devlet ve özelde çalışmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Sarıyer ilçesinden gönüllü 100 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği” (Tepe ve Demir, 2012) ve “İş Doyumu Ölçeği” (Spector, 1985) ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, özel anaokullarında

alışan rretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin devlet okullarında çalışan okulöncesi rretmenlerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı değişkenlere göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okulöncesi rretmenlerinin öz yeterliklerinin okul değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Özelde alışan okulöncesi rretmenlerinin iş doyumunu ve öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Özelde alışan okulöncesi rretmenlerinin günlük mesai süreleri ile öz yeterlik leğinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Literatürde z yeterlik kavramının mesleki doyum ile ilişkisinin incelendiği alışmalar (Bulu ve Demir, 2015; Burhan, 2016; Gençtürk ve Memiş, 2020; Kalkan, 2020) haricinde, kuruma bağlılıkları (Ermiş, 2019), işe yabancılaşma (Kartal, 2019), rgtsel bağlılık (Ay, 2007; Gl, 2018; Gülnar,2019; Köybaşı,2016) gibi değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi konulu çalışmalar da bulunmaktadır.

Eğitim alanında öz- yeterlik kavramı ile ilgili yurtdişındaki çalışmalar incelendiğinde, farklı branşlardaki rretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışmalarına odaklanıldığı görülmektedir.

Tschannen, Moran ve Woolfolk Hoy (2001) rretmen öz yeterlik inançlarının belirlenebilmesi için güvenilir bir lme aracına gereksinim duyulduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, Bandura'nın (1997) geliştirdiği "rretmen Yeterliği leği" ve Gibson ve Dembo'nun (1984) geliştirdiği "rretmen inançları ölçeğini" inceleyerek işe başlamışlardır. Bu leklerin sınıf yönetimi boyutunu tam anlamıyla ölçemediği ve ölçek maddelerinin aşırı genel ifadeler içerdiği için tam olarak anlaşılamadığı yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu nedenle, toplam 36 maddeden oluşan ğrenci başarısı, ğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutları olan "ğrenme ve öğretmede z-Yeterlik" isimli yeni bir ölçek geliştirmişlerdir.

Fen bilgisi rretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla Riggs ve Enochs (1989) tarafından STEBI-A isimli ölçek geliştirilmiştir. Bir sonraki yıl ise ölçek daha da geliştirilerek STEBI-B ismine dnştrlmştir.

Mookkiah ve Prabu (2019) tarafından geliştirilen rretmen öz-yeterlik leği ilk halinde 44 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi ve geçerlik çalışmalarının ardından 3 madde çıkartılarak 41 maddeye dşrlmştir. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” Bandura’nın (Bandura, 1997) sosyal bilişsel teorisine dayanan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iş başarısı, işte beceri geliştirme, öğrenciler, ebeveynler ve meslektaşlar ile etkileşim, iş stresiyle başa çıkma olmak üzere dört tane alt boyutu vardır.

Literatürde öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları haricinde, farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlikleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerinin konu edildiği çalışmalar bulunmaktadır.

Klassen ve Chiu (2010), çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleki hizmet yılı ve cinsiyet açısından aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 1430 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem ile öz yeterlikleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kadın öğretmenlerin stres ve sorumlulukları çoğaldığında, öz yeterlik algılarında azalma olduğu görülmüştür.

Ghait ve Yaghi (1997), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öz yeterlikleri ve öğretim sürecindeki yenilikçi uygulamalara yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yenilikçi yaklaşıma uygun tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

1.2.3. İş Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar

İş motivasyonu ile ilgili literatür incelendiğinde, iş motivasyonun farklı değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir.

Tanrıverdi (2007) “*Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*” isimli yüksek lisans tezinde, iki farklı özel okulda görev yapmakta olan 80 yabancı dil öğretmenine “Katılımcı Okul Kültürü Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” uygulanarak iş motivasyonu ile katılımcı okul kültürü arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, katılımcı okul kültürü ve iş motivasyonu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen demografik değişkenler olan yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, okuldaki görev süresi ile hem iş motivasyonu hem de katılımcı okul kültürü arasında bazı noktalarda anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yılmaz (2009) yüksek lisans tezinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 363 öğretmenin okul kültürü algılarının iş motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analiz sonucunda, kaynak grubun okul kültürü algısı ile iş motivasyonları arasında ölçeklerin tüm alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı düzeyde çapraz ilişkiler bulunmuştur. Okul kültürü değişkeninin iş motivasyonu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci (2011) tarafından tarama modelinde yürütülen yüksek lisans tezinde ise Uşak ili ilkokul ve ortaokullarında sözleşmeli ve kadrolu istihdam tipinde çalışan öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ile iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler nitel ve nicel olarak hem likert tipi anket hem de görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan nicel ve nitel betimsel analizler sonucunda, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin çalışma statüleri ve iş motivasyonları demografik değişkenlere göre motivasyon faktörleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Nitel bölümden elde edilen bulgulara göre; sözleşmeli istihdam tipinde çalışmak, farklı statülerin olması, her yıl sözleşme imzalamak, özlük ve atama haklarının sınırlı olması sözleşmeli öğretmenlerin iş motivasyonlarını önemli ölçüde azaltmaktadır.

Fırat (2012) tarafından yürütülen örgütsel bağlılık ve iş motivasyonunu konu alan yüksek lisans tezi ise ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İzmir ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 399 öğretim üyesi dahil edilmiştir. Üç değişkenli bir yapı ortaya konulmuştur. Analizler sonucunda ortaya çıkarılan modelin kabul edilebilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça, mesleki yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. İş motivasyon düzeyleri arttıkça mesleki yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.

Fırat (2012)'ın yüksek lisans tez çalışmasına benzer Gök (2020) tarafından daha kapsamlı şekilde ele alınan doktora tezinde ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin devlet ve özel ortaokullarında yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini belirlemek ve iş motivasyonu ile örgütsel yabancılaşma düzeyi ile aralarındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenler açısından belirlemek amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desende yürütülen betimsel bir araştırmadır. Nicel kısmının verileri ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Nitel kısmın verileri ise görüşme formları ile toplanmıştır. Nicel kısmın

analizinde SPSS paket programı ile istatistik analizler yapılmıştır. Nitel kısmın analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında, ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu değişkeni arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; örgütsel yabancılaşma ile arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin iyi düzeyde olduğu ve mesleki kıdem ve okul türüne göre iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Arık (2016) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, devlet ve özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mobbing, kaygı ve iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan demografik değişkenler, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, gelir düzeyi, okul türü, çalışma saati gibi değişkenlerdir. Veriler ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen analizler sonucunda, demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, gelir düzeyi gibi değişkenlere göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Fakat, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre içsel motivasyon ile sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Eroğlu (2018) *“Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişki”* isimli ilişkisel tarama modelinde yürütülen yüksek lisans tezin, 659 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacı öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki psikolojik iklim ile iş motivasyonu arasındaki ilişkileri demografik değişkenlere göre incelemektir. Veriler, “Psikolojik İklim Ölçeği” ve “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Spss 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Psikolojik iklim ve motivasyon arasındaki yordayıcı ilişkileri saptamak amacıyla regrasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin okullarındaki psikolojik iklim cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ise yaş, mesleki kıdem ve çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Recepoğlu (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Aksoy (2006) tarafından geliştirilen “İş Motivasyonu Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırmaya Kastamonu merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 262 öğretmen dahil edilmiştir. SPSS paket programı ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu,

branşı ve görev yaptıkları süre değişkenlerine göre iş motivasyon düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir fakat öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Ertürk (2016) tarafından yapılan benzer bir diğer araştırmada ise ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan demografik değişkenler cinsiyet, yaş, branş ve hizmet süresidir. Araştırmanın verileri Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen “İş Motivasyonu Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri yüksek, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu düzeyleri orta düzeyde sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça iş motivasyon düzeyleri de artmaktadır. Eğitim düzeyi değişkeni ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi betimlenmiştir. Araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizi ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz yeterlik ve iş motivasyonu düzeylerinin saptanması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu araştırma, bir tarama araştırmasıdır. Varolan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada, genel tarama yaklaşımı temel alınarak düzey belirlerken tekil; ilişki belirlerken de korelasyonel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Tekil tarama sürecinde, değişkenlerin tek tek miktar/düzy olarak oluşumları anlaşılmaaya çalışılmıştır.

İki veya daha fazla değişkenin dahil olduğu ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkinin değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi amaçlanan çalışmalarda bu ilişkinin düzeyinin basit bir şekilde betimlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılır (Büyüköztürk, 2004). Bu araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiler araştırıldığı için ilişkisel tarama yöntemi de kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, araştırmanın niteliğinden ziyade niceliğe dayandığı için istatistiksel ve sayısal veriler ile bulguları betimlemeye çalışır (Patton, 2005). Bu araştırmada da istatistiksel işlemler ile verilerin analiz sonuçları ortaya konmuştur.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 73.000 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır (MEB,2017). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde, devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan, 382 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır.

Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi evrenin içinden örneklem grubunu seçerken ulaşabildiği en kolay gruba yönelmesi olarak tanımlanabilir (Patton,2005). Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi evreni temsil etme gücü bakımından diğer yöntemlere göre daha güçsüz olsa da, bu yöntemin temel olarak seçilme sebebi Covid-19 salgınının tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla yayılmasından ve salgının önlenmesine yönelik şehirlerarası ulaşım

kısıtlamalarından dolayı, İngilizce öğretmenlerine yüz yüze ulaşmanın oldukça zor olmasıdır. Bu sebeple, bu araştırmada bir çevrimiçi veri toplama aracı olan Google Forms aracılığı ile kolay ulaşılabilir durumdaki İngilizce öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin demografik özelliklerini gösteren tablo 2.1. aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	316	82,7
	Erkek	66	17,3
Yaş	21-30 yaş	154	40,3
	31-40 yaş	160	41,9
	41-50 yaş	56	14,7
	50 yaş ve üzeri	12	3,1
Görev yapmakta oldukları okul türü	Devlet	321	84,0
	Özel	61	16,0
Görev yapmakta oldukları eğitim kademesi	Okul Öncesi	5	1,3
	İlkokul	101	26,4
	Ortaokul	166	43,5
	Lise	100	26,2
	Üniversite	6	1,6
	Dil Okulu	4	1,0
Görev yapmakta oldukları coğrafi bölge	Marmara Bölgesi	67	17,5
	Ege Bölgesi	129	33,8
	Akdeniz Bölgesi	23	6,0
	Karadeniz Bölgesi	34	8,9
	İç Anadolu Bölgesi	44	11,5
	Doğu Anadolu Bölgesi	60	15,7
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	25	6,5
Mezun oldukları fakülte türü	Eğitim Fakültesi	301	78,8
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	21,2
Öğrenim durumu	Lisans	326	85,3
	Tezsiz yüksek lisans	11	2,9
	Tezli yüksek lisans	24	6,3
	Doktora	6	1,6
	Yüksek lisans öğrencisi	15	3,9
Mesleki deneyim	1-5 yıl	146	38,2
	6-10 yıl	89	23,3
	11-15 yıl	66	17,3
	16 yıl ve üzeri	81	21,2
Kişisel olarak sanatsal, sportif faaliyetlere katılma durumu	Evet	232	60,7
	Hayır	150	39,3

Tablo 2.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet durumuna göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin 316'sının (%82,7) kadın katılımcı, 66'sının (%17,3) ise erkek katılımcı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek katılımın sağlandığı yaş aralığının 160 katılımcı ile 31-40 yaş

(%41,9) aralığında olduğu, en düşük katılımın sağlandığı yaş aralığının ise 12 katılımcı ile 50 yaş ve üzeri (%3,1) yaş aralığında olduğu görülmektedir. 154 katılımcı 21-30 yaş grubu (%40,3) iken, 56 katılımcı 41-50 yaş grubu (%14,7) katılımcılar araştırmaya katılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında, 321'inin (%84,0) devlete bağlı okullarda, 61'inin (%16,0) ise özel kurumlarda çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya daha çok devlete bağlı kurumlarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin katıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, 5'inin (%1,3) okul öncesi kademesinde, 101'inin (%26,4) ilkokul kademesinde, 166'sının (43,5) ortaokul kademesinde, 100'ünün (%26,2) lise kademesinde, 6'sının (%1,6) üniversite kademesinde, 4'ünün (%1,0) ise dil okulunda görev yapmakta olan katılımcılar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin en çok ortaokul kademesinde görev yaptıkları, diğer çoğunluğun ise ilkokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları coğrafi bölge dağılımları incelendiğinde, 67'sinin (%17,5) Marmara Bölgesinde, 129'unun (%33,8) Ege Bölgesinde, 23'ünün (%6,0) Akdeniz Bölgesinde, 34'ünün (%8,9) Karadeniz Bölgesinde, 44'ünün (%11,5) İç Anadolu Bölgesinde, 60'ının (%15,7) Doğu Anadolu Bölgesinde, 25'inin (%6,5) Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan katılımcılar olduğu görülmektedir. Araştırmanın en çok katılım sağlandığı bölgenin Ege Bölgesi olduğu, en az katılımın sağlandığı bölgenin ise Akdeniz Bölgesi olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü incelendiğinde, 301 (%78,8)'inin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu, 81 (%21,2)'inin ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacıların çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde, 326'sının (%85,3) lisans mezunu, 11'inin (%2,9) tezsiz yüksek lisans mezunu, 24'ünün (%6,3) tezli yüksek lisans mezunu, 6'sının (%1,6) doktora mezunu, 15'inin (%3,9) ise yüksek lisans öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde, 146'sının (%38,2) 1-5 yıl, 89'unun (%23,3) 6-10 yıl, 66'sının (%17,3) 11-15 yıl, 81'inin (%21,2) ise 16 yıl ve üzeri deneyime sahip katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Böylece, araştırmanın katılımcılarının çoğunluğunun 1-5 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel olarak sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere katılma durumları incelendiğinde, 232'sinin (%60,7) evet cevabı vererek katılım sağladığı, 150'sinin (%39,3) hayır cevabı vererek katılım sağlamadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan nicel betimsel araştırmada veriler, üç farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kendi mesleki yeterlik algılarını belirlemek için “*Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği*”, kendi öz-yeterlik algılarını belirlemek için “*Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği*” ve öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini belirlemek için “*İş Motivasyon Ölçeği*” kullanılmıştır. Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutları ele alınmıştır.

2.3.1. Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla bu çalışmada, Günal (2014) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı (Günal, 2014), ölçme aracının faktör analizi sonucunda, 28 maddeli ölçeğin alt boyutları olan alan bilgisi yeterliği, pedagojik alan bilgisi yeterliği, değerlendirme yeterliği, genel değerlendirme yeterliği, özel değerlendirme yeterliği ve İngilizce dil becerilerini değerlendirme yeterliği olmak üzere beş (5) boyutlu bir araç geliştirmiştir.

Birinci faktörde yer alan yedi maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin okuduğunu, dinlediğini, yazdığını ve konuştuğunu anlama gibi alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili olduğu için “Alan Bilgisi Yeterliği” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan beş maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin sınıf ortamında öğrenci başarılarını arttırmak için farklı etkinlik ve materyaller kullanma, teknolojik araç-gereçlerden, oyunlar ve şarkılardan yararlanma gibi pedagojik alan yeterlikleri ile ilgili olduğu için “Pedagojik Alan Yeterliği” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan beş maddeden oluşan

ifadeler İngilizce öğretmenlerinin biçimlendirici, tanısal, düzey belirleme stratejilerini geliştirecek değerlendirmelerde bulunma gibi değerlendirme yeterlikleri ile ilgili olduğu için “Genel Değerlendirme Yeterliği” olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan yedi maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin ödevlerini kontrol etmeleri, düzeltme ve geri bildirim verme, veliler ile değerlendirme ölçütlerini paylaşma gibi yeterlikler ile ilgili olduğu için “Özel Değerlendirme Yeterliği” olarak isimlendirilmiştir. Beşinci faktörde yer alan dört maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini değerlendirmeleri ile ilgili olduğu için “İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin faktör ve madde analizine bakılarak yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 1. Faktör için 0.90; 2. Faktör için 0.82; 3. Faktör için 0.87; 4.Faktör için 0.89; 5. Faktör için 0.93 ve tüm ölçek için 0.95’tir.

Ölçeğin yapı geçerliği ve iç ölçüte dayalı geçerliği yöntemine bakılarak geçerlik sağlanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları (.725 ile .797) beş faktörün ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğünü göstermektedir (Günel, 2014).

2.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Bu ölçek ilk başta Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy (1988) tarafından geliştirilmiş, daha sonra ise Türkçeye uyarlaması Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek Bandura’nın Sosyal Bilişsel Kuramına dayanmaktadır. Öğretmen adayları ve öğretmenler için geliştirilmiş bu ölçme aracı, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla 24 maddeden oluşan beşli Likert tipinde bir ölçektir.

Ölçme aracının Türkçeye çevrilmesi aşamasında, dil bozukluklarını ve yanlış anlaşılan terimleri düzeltmek için dört farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin asıl uygulanmasından önce, deneme grubu ile test-tekrar test, iki yarım yöntemleri ile güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmacılar (Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu, 2005), ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasından sonra açımlayıcı faktör analizi yapmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu, ölçeğin her üç boyutunu da ölçebildiği sonucunu elde etmişlerdir. Ölçme aracının 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22. maddeleri öğrenci güdülenmesi alt boyutunu; 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21.

maddeleri sınıf yönetimi alt boyutunu; 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24. maddeleri öğretim stratejileri alt boyutunu oluşturmaktadır.

Birinci faktörde yer alan ve sekiz maddeden oluşan ifadeler, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerini derse motive etme, başarılı olabileceklerine inandırma, kendilerine güvenmeleri için yüreklendirme gibi güdüleme yeterlikleri ile ilgili olduğu için “Öğrenci Güdülenmesi” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan ve sekiz maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin sınıfta olumsuz bir durumla karşılaştıklarında davranışları kontrol edebilme, sınıf kurullarını oluşturma gibi sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili olduğu için “ Sınıf Yönetimi” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan ve sekiz maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, öğrenci bireysel farklılıklarını gözeterek seviyelerine uygun etkinlikler düzenleme gibi öğretim stratejileri ile ilgili olduğu için “ Öğretim Stratejileri” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekten en az 24, en çok 120 puan alınabilmektedir. 120 puanına yakın puanlar yüksek öz-yeterliğe sahip anlamına gelmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, öğrenci güdülenmesi boyutu için iç tutarlık katsayısı .82, öğretim stratejileri boyutu için .86, sınıf yönetimi boyutu için ise .84 olarak hesaplanmıştır. İlk deneme sonucunda test tekrar test güvenirliği .89 olarak elde edilmiştir. Bu katsayı aracın güvenilir bir ölçme aracı olduğunun göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği .92 bulunmuştur (Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu, 2005).

2.3.3. İş Motivasyonu Ölçeği

Mottaz (1985) tarafından geliştirilen ve Ertan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan bu iş motivasyonu ölçeği, öğretmenlerin çalışma alanlarındaki motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracındaki ilk dokuz madde, içsel motivasyon boyutu ile ilgili iken, diğer maddeler dışsal motivasyon boyutu kapsamındadır. Beşli Likert tipinde olan araç iç motivasyon ve dış motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Birinci faktörde yer alan ve dokuz maddeden oluşan ifadeler, İngilizce öğretmenlerinin işlerinde başarılı olmaları, işlerini değerli bulmaları gibi içsel yeterlikleri ile ilgili olduğu için “İç Motivasyon” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan ve on bir maddeden oluşan ifadeler İngilizce öğretmenlerinin çalışma ortamının uygunluğu ve

yöneticiler, çalışanlar ile ilişkilerin iyi olması gibi dışsal yeterlikler ile ilgili olduğu için “Dış Motivasyon” olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmacı (Ertan, 2008) tarafından yapılan istatistikler sonucunda, iç motivasyon alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .84; dış motivasyon alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise .84 bulunmuştur. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları .789 ve .866 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri ölçme aracı ile Google Forms üzerinden toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanım izinleri e-posta üzerinden ölçme araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılara ulaşılarak alınmıştır. Ölçme araçları, katılımcılara 23.08.2021 tarihli ve 2021/19 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantısında etik kurul izni alındıktan sonra ulaştırılmıştır. Veriler, sosyal paylaşım sitelerinden WhatsApp ve Facebook aracılığı ile sadece İngilizce öğretmenlerinin yer aldığı İngilizce Öğretmenleri Paylaşım Platformu gruplarındaki İngilizce öğretmenlerine ölçme aracı linki ulaştırılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum, medyan ve maksimum) kullanılmıştır. Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılımı Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin ele alınan değişkenlere göre ölçek ve alt boyutlarının normal dağılıma sahip olup olmadıkları incelendiğinde, ölçekler ve alt boyutlarında normal dağılıma sahip olduğu ($p>0,05$) görülmüştür. Araştırmanın verileri normal dağılıma sahip ölçümler olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla grup puanlarının karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkinin ölçülebilmesi için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar tartışılarak yorumlanmıştır.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde belirlenen alt problemler tek tek ele alınarak analiz sonuçları rapor edilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan “İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri hangi düzeydedir?” sorusunu yanıtlamak için İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.1.’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Mesleki Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları	N	En az	En çok	$\bar{X}$	S
Alan Bilgisi Yeterliği	382	1,29	5,00	4,23	0,60
Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği	382	2,60	5,00	4,25	0,56
Genel Değerlendirme Yeterliği	382	2,00	5,00	3,78	0,64
Özel Değerlendirme Yeterliği	382	2,14	5,00	4,26	0,58
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	382	2,00	5,00	4,02	0,67
Ölçek Toplam Puanı	382	2,32	5,00	4,13	0,47

Tablo 3.1. incelendiğinde, ölçek toplam puanlarının ortalaması 4,13 ve standart sapması 0,47 olarak bulunmuştur. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların dağılımı incelendiğinde, alan bilgisi yeterliği alt boyutu toplam ortalaması 4,23 ve standart sapması 0,60 olarak bulunmuştur. Pedagojik alan bilgisi yeterliği alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,25 ve standart sapması 0,56 olarak bulunmuştur. Genel değerlendirme yeterliği alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 3,78 ve standart sapması 0,64 olarak bulunmuştur. Özel değerlendirme yeterliği alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,26 ve standart sapması 0,58 olarak bulunmuştur. İngilizce dil becerileri değerlendirme yeterliği alt boyutu toplam puanları dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,02 ve standart sapması 0,67 olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ölçeğinin değerlendirilmesi 1,00-1,80 çok düşük; 1,81-2,60 düşük; 2,61-3,40 orta; 3,41-4,20 yüksek; 4,21-5,00 çok yüksek, şeklindedir.

Bu bulgulara dayalı olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin toplam puan dağılımına bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,13$).

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan “Bu durum demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için gerekli analizler yapılmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada ele alınan demografik değişkenler ise aşağıdaki gibidir:

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Görev yaptıkları eğitim kademesi
- d) Görev yaptıkları okul türü
- e) Mezun oldukları fakülte türü
- f) Öğrenim durumu
- g) Görev yaptıkları coğrafi bölge
- h) Mesleki deneyim
- ı) Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

3.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Alan Bilgisi Yeterliği	Kadın	316	4,22	0,60	0,08	-890	0,37
	Erkek	66	4,29	0,61			
Pedagogik Alan Yeterliği	Kadın	316	4,27	0,55	0,07	1,607	0,10
	Erkek	66	4,15	0,58			
Genel Değerlendirme Yeterliği	Kadın	316	3,79	0,63	0,08	0,169	0,86
	Erkek	66	3,77	0,71			
Özel Değerlendirme Yeterliği	Kadın	316	4,27	0,56	0,07	1,248	0,21
	Erkek	66	4,17	0,64			
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Kadın	316	3,99	0,65	0,09	-1,790	0,07
	Erkek	66	4,16	0,72			
Toplam	Kadın	316	4,13	0,46	0,02	0,095	0,92
	Erkek	66	4,13	0,52			

*p>0,05

Tablo 3.2. incelendiğinde, araştırmaya 316 kadın 66 erkek olmak üzere toplam 382 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bağımsız gruplar t testi, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar T testi analiz sonuçlarına göre kadın ($\bar{X}=4.13$, $SS=0.46$) ve erkek ($\bar{X}=4.13$, $SS=0.52$) İngilizce öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(380)}= 0,095$, $p=0.92$). Bu sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

3.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Bulunan analiz sonuçlarına göre Mesleki Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,24$, $p>0,05$), Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu için ($p=0,02$, $p<0,05$), Pedagogik Alan Yeterliği alt boyutu için ($p=0,25$, $p>0,05$), Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,66$, $p>0,05$), Özel Değerlendirme alt boyutu için ($p=0,16$, $p>0,05$), ve İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme yeterliği alt boyutu için ($p=0,41$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Alan Bilgisi Yeterliği	Gruplar arası	1,061	3			
	Gruplar içi	137,479	378	,354		
	Toplam	138,540	381	,364	0,97	0,40
Pedagojik Alan Yeterliği	Gruplar arası	,519	3			
	Gruplar içi	120,933	378	,173		
	Toplam	121,452	381	,320	0,54	0,65
Genel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası	1,538	3			
	Gruplar içi	156,846	378	,513		
	Toplam	158,385	381	,415	1,23	0,29
Özel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası	,750	3			
	Gruplar içi	128,690	378	,250		
	Toplam	129,441	381	,340	0,73	0,53
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası	,366	3			
	Gruplar içi	172,746	378	,122		
	Toplam	173,112	381	,457	0,26	0,84
Toplam	Gruplar arası	,552	3			
	Gruplar içi	85,319	378	,160		
	Toplam	85,871	381	,226	0,81	0,48

*p>0,05

Tablo 3.3. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F(3,378) = 0,81, p>0,05$].

Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında yaş seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,97, p>0,05$].

Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında yaş seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,54, p>0,05$].

Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında yaş seviyesine göre pedagojik anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 1,23, p>0,05$].

Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında yaş seviyesine göre pedagojik anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,73, p>0,05$].

İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında yaş seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,26, p>0,05$].

3.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin eğitim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Mesleki Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,68$, $p>0,05$), Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu için ($p=0,17$, $p<0,05$), Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu için ($p=0,09$, $p>0,05$), Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,28$, $p>0,05$), Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,11$, $p>0,05$), ve İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,85$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Alan Bilgisi Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4,664 133,875 138,540	5 376 381	,933 ,356	2,62	0,02
Pedagojik Alan Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4,487 116,965 121,452	5 376 381	,897 ,311	2,88	0,01
Genel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3,096 155,289 158,385	5 376 381	,619 ,413	1,49	0,18
Özel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,596 126,845 129,441	5 376 381	,519 ,337	1,53	0,17
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,701 170,411 173,112	5 376 381	,540 ,453	1,19	0,31
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,799 85,072 85,871	5 376 381	,160 ,226	0,70	0,61

* $p>0,05$

Tablo 3.4. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(5,376)} = 0,70$; $p > 0,05$].

Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(5,376)} = 2,62$, $p < 0,05$].

Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(5,376)} = 2,88$, $p < 0,05$].

Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 1,49$, $p > 0,05$].

Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 1,53$, $p > 0,05$].

İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 1,19$, $p > 0,05$].

3.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Alan Bilgisi Yeterliği	Devlet	321	4,18	0,60	0,08	-4,125	0,00
	Özel	61	4,52	0,48			
Pedagojik Alan Yeterliği	Devlet	321	4,18	0,55	0,06	-6,968	0,00
	Özel	61	4,62	0,43			
Genel Değerlendirme Yeterliği	Devlet	321	3,73	0,63	0,08	-3,730	0,00
	Özel	61	4,06	0,64			
Özel Değerlendirme Yeterliği	Devlet	321	4,20	0,57	0,07	-4,808	0,00
	Özel	61	4,58	0,49			
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Devlet	321	3,95	0,67	0,09	-4,593	0,00
	Özel	61	4,37	0,54			
Toplam	Devlet	321	4,07	0,46	0,06	-5,966	0,00
	Özel	61	4,45	0,37			

* $p < 0,05$

Tablo 3.5. incelendiğinde devlet okulu ($\bar{X}=4.07$, $SS=0.46$) ve özel okul ($\bar{X}=4.45$, $SS=0.37$) grupları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(380)} = -5.96$, $p=0.01$). Bu sonuçlara göre özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alan Bilgisi Yeterliği ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=4.18$, $SS=0.60$), özel okul için ($\bar{X}=4.52$, $S=0.48$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($T_{(380)} = -4.125$, $p<0.05$).

Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=4.18$, $SS=0.55$) , özel okul için ($\bar{X}=4.62$, $S=0.43$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($T_{(380)} = -6.968$, $p<0.05$).

Genel Değerlendirme Yeterliği ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=3.73$, $SS=0.63$) , özel okul için ($\bar{X}=4.06$, $S=0.64$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($T_{(380)} = -3.730$, $p<0.05$).

Özel Değerlendirme Yeterliği ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=4.20$, $SS=0.57$) , özel okul için ($\bar{X}=4.58$, $S=0.49$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($T_{(380)} = -4.808$, $p<0.05$).

İngilizce Dil Becerileri Yeterliği ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=3.95$, $SS=0.67$) , özel okul için ($\bar{X}=4.37$, $S=0.54$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($T_{(380)} = -4.593$, $p<0.05$).

3.1.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Alan Bilgisi Yeterliği	Eğitim Fakültesi	301	4,21	0,57	0,08	-1,77	0,07
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,34	0,68			
Pedagogik Alan Yeterliği	Eğitim Fakültesi	301	4,23	0,55	0,06	-0,90	0,36
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,30	0,60			
Genel Değerlendirme Yeterliği	Eğitim Fakültesi	301	3,74	0,64	0,08	-2,33	0,02
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	3,93	0,62			
Özel Değerlendirme Yeterliği	Eğitim Fakültesi	301	4,25	0,59	0,07	-0,12	0,90
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,26	0,55			
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Eğitim Fakültesi	301	3,99	0,65	0,08	-1,60	0,10
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,12	0,73			
Toplam	Eğitim Fakültesi	301	4,11	0,46	0,05	-1,69	0,09
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,21	0,52			

*p>0,05

Tablo 3.6. incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}$ =4.11, SS=0.46) ve Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}$ =4.21, SS=0.52) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = -1.69$, $p = 0.09$). Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Alan Bilgisi Yeterliği ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}$ =4,21, SS=0,57), Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}$ =4,34, S=0,68) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($T_{(380)} = -1,77$, $p=0,07$).

Pedagogik Alan Bilgisi Yeterliği ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}$ =4,23, SS=0,55), Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}$ =4,30, S=0,60) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($T_{(380)} = -0,90$, $p=0,36$).

Genel Değerlendirme Yeterliği ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}$ =4,22, SS=0,60), Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}$ =3,74, S=0,64) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($T_{(380)} = -2,33$, $p=0,02$).

Özel Değerlendirme Yeterliği ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,22$, $SS=0,60$), Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,25$, $S=0,59$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($T_{(380)} = -0,12$, $p=0.90$).

İngilizce Dil Becerileri Yeterliği ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,22$, $SS=0,60$), Fen-edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=3,99$, $S=0,65$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($T_{(380)} = -1,60$, $p=0.10$).

3.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Mesleki Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,81$, $p>0,05$), Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu için ($p=0,39$, $p<0,05$), Pedagogik Alan Yeterliği alt boyutu için ($p=0,85$, $p>0,05$), Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,01$, $p<0,05$), Özel Değerlendirme alt boyutu için ($p=0,65$, $p>0,05$), ve İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,89$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.7.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.7. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Alan Bilgisi Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,451 136,089 138,540	4 377 381	,613 ,361	1,69	0,15
Pedagojik Alan Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,275 120,177 121,452	4 377 381	,319 ,319	1,00	0,40
Genel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,251 157,134 158,385	4 377 381	,313 ,417	0,75	0,55
Özel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,477 126,963 129,441	4 377 381	,619 ,337	1,83	0,12
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,353 171,759 173,112	4 377 381	,338 ,456	0,74	0,56
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,426 85,445 85,871	4 377 381	,107 ,227	0,47	0,75

*p>0,05

Tablo 3.7. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(4,377)} = 0,47$; $p > 0,05$].

Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)} = 1,69$, $p > 0,05$].

Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)} = 1,00$, $p > 0,05$].

Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)} = 0,75$, $p > 0,05$].

Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)} = 1,83$, $p > 0,05$].

İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)} = 0,74$, $p > 0,05$].

3.1.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Mesleki Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,90$, $p>0,05$), Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu için ($p=0,03$, $p<0,05$), Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu için ($p=0,12$, $p>0,05$), Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,99$, $p>0,05$), Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,44$, $p>0,05$), ve İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,12$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.8.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Alan Bilgisi Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4,898 133,641 138,540	6 375 381	,816 ,356	2,29	0,03
Pedagojik Alan Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	10,755 110,697 121,452	6 375 381	1,792 ,295	6,07	0,00
Genel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,712 155,673 158,385	6 375 381	,452 ,415	1,08	0,36
Özel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	6,570 122,870 129,441	6 375 381	1,095 ,328	3,34	0,00
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	10,782 162,330 173,112	6 375 381	1,797 ,433	4,15	0,00
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5,869 80,001 85,871	6 375 381	,978 ,213	4,58	0,00

* $p<0,05$

Tablo 3.8. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(6,375)}=4,58$; $p<0,05$]. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin hangi coğrafi bölge arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla varyansların homojen dağılım gösterdiği Post Hoc türlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre; Ege Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi- Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi ikililerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Ege bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ($\bar{X}=4,22$), Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden ($\bar{X}=3,88$); Karadeniz bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ($\bar{X}=4,29$), Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden ($\bar{X}=3,88$); İç Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ($\bar{X}=4,19$); Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinden ($\bar{X}=3,88$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kareler toplamının (Gruplar arası) kareler toplamına (toplam) bölünerek elde edilen etki büyüklüğü $\eta^2=0,06$ bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre Ege Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında Ege Bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(6,375)}=2,29$, $p<0,05$].

Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre İç Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında İç Anadolu Bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(6,375)}=6,07$, $p<0,05$].

Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(6,375)}=1,08$, $p>0,05$].

Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre Karadeniz Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi arasında Karadeniz Bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(6,375)}=3,34$, $p<0,05$].

İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(6,375)}=4,15$, $p<0,05$]. Marmara Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Ege Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

3.1.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür. Varyansların eşit dağılım göstermediği durumlarda POST HOC testlerinden Tamhane testi seçilmiştir ve uygulanmıştır. Bulunan analiz sonuçlarına göre Mesleki Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,90$, $p>0,05$), Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu için ($p=0,02$, $p<0,05$), Pedagogik Alan Yeterliği alt boyutu için ($p=0,57$, $p>0,05$), Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,76$, $p>0,05$), Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,90$, $p>0,05$), ve İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu için ($p=0,43$, $p>0,05$) bulunmuştur.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Alan Bilgisi Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,905 135,634 138,540	3 378 381	,968 ,359	2,69	0,04
Pedagojik Alan Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,097 119,355 121,452	3 378 381	,699 ,316	2,21	0,08
Genel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,535 157,849 158,385	3 378 381	,178 ,418	0,42	0,73
Özel Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,954 127,486 129,441	3 378 381	,651 ,337	1,93	0,12
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3,285 169,827 173,112	3 378 381	1,095 ,449	2,43	0,06
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,762 84,108 85,871	3 378 381	,587 ,223	2,64	0,06

*p>0,05

Tablo 3.9. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3,378)} = 2,64$; $p > 0,05$].

Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3,378)} = 2,69$, $p < 0,05$].

Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 2,21$, $p > 0,05$].

Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,42$, $p > 0,05$].

Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 1,93$, $p > 0,05$].

İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 2,43$, $p > 0,05$].

3.1.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Alan Bilgisi Yeterliği	Evet	321	4,30	0,59	0,06	2,74	0,00
	Hayır	61	4,13	0,59			
Pedagojik Alan Yeterliği	Evet	232	4,31	0,56	0,05	2,68	0,00
	Hayır	150	4,15	0,54			
Genel Değerlendirme Yeterliği	Evet	232	3,84	0,66	0,06	2,32	0,02
	Hayır	150	3,69	0,60			
Özel Değerlendirme Yeterliği	Evet	232	4,32	0,59	0,06	2,53	0,01
	Hayır	150	4,16	0,55			
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	Evet	232	4,13	0,64	0,06	3,99	0,00
	Hayır	150	3,85	0,67			
Toplam	Evet	232	4,20	0,48	0,04	3,61	0,00
	Hayır	150	4,02	0,43			

*p<0,05

Tablo 3.10. incelendiğinde, evet yanıtını veren öğretmenler ($\bar{X}$ =4.20, SS=0.48) ve hayır yanıtını veren öğretmenler ($\bar{X}$ = 4.02, SS= 0.43) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(380)} = 3,61$, $p = 0.01$). Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin, katılmayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan Bilgisi Yeterliği ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,30, SS=0,59) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,13, S=0,59) bulunmuştur. Evet yanıtını veren öğretmenler ve hayır yanıtını veren öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = 2,74$, $p=0.00$).

Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,31, SS=0,56) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,15, S=0,54) bulunmuştur. Evet yanıtını veren öğretmenler ve hayır yanıtını veren öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = 2,68$, $p=0.00$).

Genel Değerlendirme Yeterliği ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}=3,84$, $SS=0,66$) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}=3,69$, $S=0,60$) bulunmuştur. Evet yanıtını veren öğretmenler ve hayır yanıtını veren öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = 2,32$, $p=0.02$).

Özel Değerlendirme Yeterliği ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}=4,32$, $SS=0,59$) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}=4,16$, $S=0,55$) bulunmuştur. Evet yanıtını veren öğretmenler ve hayır yanıtını veren öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = 2,53$, $p=0.01$).

İngilizce Dil Becerileri Yeterliği ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}=4,13$, $SS=0,64$) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}=3,85$, $S=0,67$) bulunmuştur. Evet yanıtını veren öğretmenler ve hayır yanıtını veren öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = 3,99$, $p=0.00$).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi: “İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri hangi düzeydedir?” sorusudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.11.’de açıklanmıştır.

Tablo 3.11. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları	N	En az	En çok	$\bar{X}$	s
Öğrenci Güdülenmesi	382	3,00	5,00	4,19	0,45
Sınıf Yönetimi	382	3,13	5,00	4,29	0,44
Öğretim Stratejileri	382	3,25	5,00	4,36	0,42
Ölçek Toplam Puanı	382	3,29	5,00	4,28	0,39

Tablo 3.11. incelendiğinde, ölçek toplam puanlarının ortalaması 4,28 ve standart sapması 0,39 olarak bulunmuştur. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların dağılımı incelendiğinde, öğrenci güdülenme alt boyutu toplam aritmetik ortalaması 4,19 ve standart sapması 0,45 olarak bulunmuştur. Sınıf yönetimi alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,29 ve standart sapması 0,44 olarak bulunmuştur. Öğretim stratejileri alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,36 ve standart sapması 0,42 olarak bulunmuştur.

Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin değerlendirilmesi 1,00-1,80 çok düşük; 1,81-2,60 düşük; 2,61-3,40 orta; 3,41-4,20 yüksek; 4,21-5,00 çok yüksek şeklindedir.

Bu bulgulara dayalı olarak İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin toplam puan dağılımına bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,28$).

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan “Bu durum demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için gerekli analizler yapılmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada ele alınan demografik değişkenler aşağıdaki gibidir:

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Görev yaptıkları eğitim kademesi
- d) Görev yaptıkları okul türü
- e) Mezun oldukları fakülte türü
- f) Öğrenim durumu
- g) Görev yaptıkları coğrafi bölge
- h) Mesleki kıdem
- ı) Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tek tek ele alınacaktır.

3.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 3.12.’de verilmiştir:

Tablo 3.12. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Gütülenmesi	Kadın	316	4,19	0,45	0,06	-0,73	0,46
	Erkek	66	4,23	0,45			
Sınıf Yönetimi	Kadın	316	4,27	0,45	0,06	-1,73	0,08
	Erkek	66	4,38	0,42			
Öğretim Stratejileri	Kadın	316	4,36	0,43	0,05	-0,35	0,72
	Erkek	66	4,38	0,41			
Toplam	Kadın	316	4,27	0,39	0,05	-1,06	0,28
	Erkek	66	4,33	0,39			

*p>0,05

Tablo 3.12. incelendiğinde, öz-yeterlik bakımından kadın ($\bar{X}$ =4.27, SS=0.39) ve erkek ($\bar{X}$ =4.33, SS=0.39) İngilizce öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(380)} = -1.06$, $p=0.28$). Bu sonuçlara göre, erkek İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin kadın İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrenci Gütülenmesi alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,19, SS=0,45), erkek öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,23, S=0,45) bulunmuştur. Erkek ve kadın İngilizce öğretmenlerinin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = -0,73$, $p=0.46$).

Sınıf Yönetimi alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,27, SS=0,45) , erkek öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,38, S=0,42) bulunmuştur. Erkek ve kadın İngilizce öğretmenlerinin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = -1,73$, $p=0.08$).

Öğretim Stratejileri alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,36, SS=0,43) , erkek öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,38, S=0,41) bulunmuştur. Erkek ve kadın İngilizce öğretmenlerinin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = -0,35$, $p=0.72$).

3.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yaşa göre değişimini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normallik sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir

varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Öz- Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,34$, $p>0,05$), Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu için ($p=0,14$, $p>0,05$), Sınıf Yönetimi alt boyutu için ($p=0,99$, $p>0,05$), Öğretim Stratejileri alt boyutu için ($p=0,52$, $p>0,05$), varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.13.'te verilmiştir.

Tablo 3.13. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci Güdülenmesi	Gruplar arası	,578	3			
	Gruplar içi	77,424	378	,193	0,94	0,42
	Toplam	78,002	381	,205		
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	,560	3			
	Gruplar içi	75,889	378	,187	0,92	0,42
	Toplam	76,448	381	,201		
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	,923	3			
	Gruplar içi	69,206	378	,308	1,68	0,17
	Toplam	70,129	381	,183		
Toplam	Gruplar arası	,466	3			
	Gruplar içi	59,338	378	,155	0,99	0,39
	Toplam	59,804	381	,157		

* $p>0,05$

Tablo 3.13. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3,378)} = 0,99$; $p>0,05$].

Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,94$, $p>0,05$].

Sınıf Yönetimi alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,92$, $p>0,05$].

Öğretim Stratejileri alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 1,68$, $p>0,05$].

3.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin öz- yeterlik düzeylerinin eğitim kademesine göre değişimini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)'nin varsayımları kontrol edilmiş, normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliği Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Bulunan analiz sonuçlarına göre Öz- Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,61$, $p>0,05$), Öğrenci Gütülenmesi alt boyutu için ($p=0,38$, $p>0,05$), Sınıf Yönetimi alt boyutu için ($p=0,54$, $p>0,05$), Öğretim Stratejileri alt boyutu için ($p=0,71$, $p>0,05$), varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.14.'te verilmiştir.

Tablo 3.14. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci Gütülenmesi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,326 76,676 78,002	5 376 381	,265 ,204	1,30	0,26
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,311 74,138 76,448	5 376 381	,462 ,197	2,34	0,04
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,153 68,975 70,129	5 376 381	,231 ,183	1,25	0,28
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,211 58,593 59,804	5 376 381	,242 ,156	1,55	0,17

* $p>0,05$

Tablo 3.14. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(5,376)} = 1,55$; $p>0,05$].

Öğrenci Gütülenmesi alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 1,30$, $p>0,05$].

Sınıf Yönetimi alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(5,376)} = 2,34, p < 0,05$].

Öğretim Stratejileri alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 1,25, p > 0,05$].

3.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.15.'te verilmiştir.

Tablo 3.15. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Gütülenmesi	Devlet	321	4,16	0,45	0,06	-3,51	0,00
	Özel	61	4,38	0,39			
Sınıf Yönetimi	Devlet	321	4,27	0,44	0,06	-2,02	0,04
	Özel	61	4,40	0,43			
Öğretim Stratejileri	Devlet	321	4,34	0,42	0,05	-2,65	0,00
	Özel	61	4,50	0,41			
Toplam	Devlet	321	4,26	0,39	0,05	-3,06	0,00
	Özel	61	4,42	0,35			

* $p < 0,05$

Tablo 3.15. incelendiğinde, devlet okulunda çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=4.26, SS=0.39$) ile özel okulda çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.42, SS=0.35$) öz-yeterlik düzeyleri arasında özel okulda çalışan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(380)} = -3.06, p = 0.00$). Bağımsız gruplar t-testi sonucunda devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri arasında düşük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.02$) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrenci gütülenmesi alt boyutu ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=4,18, SS=0,60$) , özel okul için ($\bar{X}=4,16, S=0,45$) bulunmuştur. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = -3,51, p=0,00$).

Sınıf yönetimi alt boyutu ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=4,27$, $SS=0,44$) , özel okul için ($\bar{X}=4,40$, $S=0,43$) bulunmuştur. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = -2,02$, $p=0,04$).

Öğretim stratejileri alt boyutu ortalamaları devlet okulu için ($\bar{X}=4,34$, $SS=0,42$) , özel okul için ($\bar{X}=4,50$, $S=0,41$) bulunmuştur. Devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = -2,65$, $p=0,00$).

3.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.16.'da verilmiştir.

Tablo 3.16. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Gütülenmesi	Eğitim Fakültesi	301	4,17	0,44	0,05	-2,00	0,04
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,28	0,46			
Sınıf Yönetimi	Eğitim Fakültesi	301	4,28	0,45	0,05	-0,77	0,04
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,33	0,43			
Öğretim Stratejileri	Eğitim Fakültesi	301	4,35	0,44	0,04	-1,05	0,02
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,41	0,38			
Toplam	Eğitim Fakültesi	301	4,27	0,40	0,04	-1,40	0,16
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,34	0,37			

* $p>0,05$

Tablo 3.16. incelendiğinde, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=4,27$, $SS=0,40$) ve Fen-edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=4,34$, $SS=0,37$) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = -1,40$, $p = 0,16$). Fen-edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Fakat ölçek alt boyutlarına göre incelendiğinde tüm alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir ($p<0,05$).

Öğrenci Gütülenmesi alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}=4,17$, $SS=0,44$), erkek öğretmenler için ($\bar{X}=4,28$, $S=0,46$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = -2,00$, $p=0,04$).

Sınıf Yönetimi alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}=4,28$, $SS=0,45$) , erkek öğretmenler için ($\bar{X}=4,33$, $S=0,43$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)}= -0,77$, $p=0,04$).

Öğretim Stratejileri alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}=4,35$, $SS=0,44$) , erkek öğretmenler için ($\bar{X}=4,41$, $S=0,38$) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)}= -1,05$, $p=0,02$).

3.2.7. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizini gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Öz- Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,20$, $p>0,05$), Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu için ($p=0,43$, $p>0,05$), Sınıf Yönetimi alt boyutu için ($p=0,07$, $p>0,05$), Öğretim Stratejileri alt boyutu için ($p=0,09$, $p>0,05$), varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.17.'de verilmiştir.

Tablo 3.17. İngilizce Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci Güdülenmesi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,745 77,257 78,002	4 377 381	,186 ,205	0,90	0,45
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,397 76,052 76,448	4 377 381	,099 ,202	0,49	0,74
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,687 69,442 70,129	4 377 381	,172 ,184	0,93	0,44
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,498 59,307 59,804	4 377 381	,124 ,157	0,79	0,53

* $p>0,05$

Tablo 3.17. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(5,376)} = 0,79$; $p>0,05$].

Öğrenci GÜdülenmesi alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 0,90$, $p>0,05$].

Sınıf Yönetimi alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 0,49$, $p>0,05$].

Öğretim Stratejileri alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)} = 0,93$, $p>0,05$].

3.2.8. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Öz- Yeterlik Toplam Puan için ($p=0,76$, $p>0,05$), Öğrenci GÜdülenmesi alt boyutu için ($p=0,44$, $p<0,05$), Sınıf Yönetimi alt boyutu için ($p=0,40$, $p>0,05$), Öğretim Stratejileri alt boyutu için ($p=0,54$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.18.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.18. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci Gütülenmesi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2,062 75,940 78,002	6 375 381	,344 ,203	1,69	0,12
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,293 75,155 76,448	6 375 381	,216 ,200	1,07	0,37
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,813 69,316 70,129	6 375 381	,136 ,185	0,73	0,62
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,498 59,307 59,804	6 375 381	,210 ,156	1,34	0,23

*p>0,05

Tablo 3.18. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(6,375)} = 1,34$; $p > 0,05$].

Öğrenci Gütülenmesi alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(6,375)} = 1,69$, $p > 0,05$].

Sınıf Yönetimi alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(6,375)} = 1,07$, $p > 0,05$].

Öğretim Stratejileri alt boyutu toplam puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(6,375)} = 0,73$, $p > 0,05$].

3.2.9. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre Öz- Yeterlik Toplam Puan için ($p = 0,26$, $p > 0,05$), Öğrenci Gütülenmesi alt boyutu için ($p = 0,06$, $p > 0,05$), Sınıf Yönetimi alt boyutu için ($p = 0,93$,

$p>0,05$), Öğretim Stratejileri alt boyutu için ($p=0,76$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.19.'da verilmiştir.

Tablo 3.19. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci GÜdülenmesi	Gruplar arası	1,259	3			
	Gruplar içi	76,743	378	,420	2,06	0,10
	Toplam	78,002	381	,203		
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,749	3	,583	2,95	0,03
	Gruplar içi	74,699	378	,198		
	Toplam	76,448	381			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	,227	3	,076	0,40	0,74
	Gruplar içi	69,902	378	,185		
	Toplam	70,129	381			
Toplam	Gruplar arası	,858	3	,286	1,83	0,14
	Gruplar içi	58,946	378	,156		
	Toplam	59,804	381			

* $p>0,05$

Tablo 3.19. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre Sınıf Yönetimi alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3,378)} = 2,95$, $p<0,05$]. Fakat İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik toplam puanlar bakımından mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3,378)}=1,83$; $p>0,05$].

Öğrenci GÜdülenmesi alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 2,06$, $p>0,05$].

Öğretim Stratejileri alt boyutu toplam puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)} = 0,40$, $p>0,05$].

3.2.10. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.20.'de verilmiştir.

Tablo 3.20. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğrenci Gütülenmesi	Evet	232	4,26	0,43	0,04	3,65	0,00
	Hayır	150	4,09	0,45			
Sınıf Yönetimi	Evet	232	4,36	0,43	0,04	3,59	0,00
	Hayır	150	4,19	0,45			
Öğretim Stratejileri	Evet	232	4,43	0,41	0,04	4,05	0,00
	Hayır	150	4,26	0,42			
Toplam	Evet	232	4,35	0,38	0,04	4,22	0,00
	Hayır	150	4,18	0,39			

*p<0,05

Tablo 3.20. incelendiğinde, evet yanıtını veren İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}$ =4.35, SS=0.38) ve hayır yanıtını veren İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}$ = 4.18, SS= 0.39) arasında öz-yeterlik bakımından evet yanıtını veren İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(380)}= 4.22$, $p = 0.00$). Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin, katılmayan öğretmenlere göre öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci güdülenmesi alt boyutu ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,26, SS=0,43) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,09, S=0,45) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)}= 3,65$, $p=0.00$).

Sınıf yönetimi alt boyutu ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,36, SS=0,43) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,19, S=0,45) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)}= 3,59$, $p=0.00$).

Öğretim stratejileri alt boyutu ortalamaları evet yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,43, SS=0,41) , hayır yanıtını veren öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,26, S=0,42) bulunmuştur. İki grubun toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)}= 4,05$, $p=0.00$).

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.3.1. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonları hangi düzeydedir?” sorusudur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.21.’ de açıklanmıştır

Tablo 3.21. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İş Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları	N	En az	En çok	$\bar{X}$	s
İç Motivasyon	382	2,78	5,00	4,30	0,54
Dış Motivasyon	382	1,18	5,00	3,57	0,71
Ölçek Toplam Puanı	382	2,30	5,00	3,90	0,57

Tablo 3.21. incelendiğinde, ölçek toplam puanlarının ortalaması 3,90 ve standart sapması 0,57 olarak bulunmuştur. Ölçek 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların dağılımı incelendiğinde, iç motivasyon alt boyutu toplam aritmetik ortalaması 4,30 ve standart sapması 0,54 olarak bulunmuştur. Dış motivasyon alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 3,57 ve standart sapması 0,71 olarak bulunmuştur.

Öğretmen iş motivasyonu ölçeğinin değerlendirilmesi 1,00-1,80 çok düşük; 1,81-2,60 düşük; 2,61-3,40 orta; 3,41-4,20 yüksek; 4,21-5,00 çok yüksek şeklindedir.

Bu bulgulara dayalı olarak İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin toplam puan dağılımına bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,90$).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan “Bu durum demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için gerekli analizler yapılmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada ele alınan demografik değişkenler aşağıdaki gibidir:

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Görev yaptıkları eğitim kademesi
- d) Görev yaptıkları okul türü
- e) Mezun oldukları fakülte türü
- f) Öğrenim durumu
- g) Görev yaptıkları coğrafi bölge

h) Mesleki deneyim

1) Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tek tek ele alınacaktır.

3.3.2. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin farklarını ortaya koymak için Bağımsız gruplar t-testi, kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.22.'de verilmiştir.

Tablo 3.22. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İç Motivasyon	Kadın	316	4,31	0,52	0,08	0,25	0,80
	Erkek	66	4,29	0,62			
Dış Motivasyon	Kadın	316	3,56	0,70	0,09	-1,01	0,30
	Erkek	66	3,66	0,76			
Toplam	Kadın	316	3,89	0,56	0,07	-0,57	0,56
	Erkek	66	3,94	0,63			

*p>0,05

Tablo 3.22. incelendiğinde, kadın ($\bar{X}$ =3.89, SS=0.56) ve erkek ($\bar{X}$ =3.94, SS=0.63) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(380)} = -0,57$, $p=0.56$). Bu sonuçlara göre kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İç motivasyon alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,31, SS=0,52) , erkek öğretmenler için ($\bar{X}$ =4,29, S=0,62) bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = 0,25$, $p=0.80$).

Dış motivasyon alt boyutu ortalamaları kadın öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,56, SS=0,70) , erkek öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,66, S=0,76) bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = -1,01$, $p=0.30$).

3.3.3. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre İş Motivasyonu Toplam Puan için ($p=0,12$, $p>0,05$), İç Motivasyon alt boyutu için ($p=0,06$, $p>0,05$), Dış Motivasyon alt boyutu için ($p=0,93$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.23.'te belirtilmiştir.

Tablo 3.23. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İç Motivasyon	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,432 111,773 112,205	3 378 381	,144 ,296	0,48	0,69
Dış Motivasyon	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,721 193,822 194,543	3 378 381	,240 ,513	0,46	0,70
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,392 125,916 126,308	3 378 381	,131 ,333	0,39	0,75

* $p>0,05$

Tablo 3.23. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3,378)}=0,39$; $p>0,05$].

İç Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)}=0,48$, $p>0,05$].

Dış Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)}=0,46$, $p>0,05$].

3.3.4. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre İş Motivasyonu Toplam Puan için ($p=0,18$, $p>0,05$), İç Motivasyon alt boyutu için ($p=0,27$, $p>0,05$), Dış Motivasyon alt boyutu için ($p=0,07$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.24.'te verilmiştir.

Tablo 3.24. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İç Motivasyon	Gruplar arası	,978	5	,196	0,66	0,65
	Gruplar içi	111,227	376	,296		
	Toplam	112,205	381			
Dış Motivasyon	Gruplar arası	1,314	5	,263	0,51	0,76
	Gruplar içi	193,229	376	,514		
	Toplam	194,543	381			
Toplam	Gruplar arası	1,681	5	,136	0,40	0,84
	Gruplar içi	192,806	376	,334		
	Toplam	194,543	381			

* $p>0,05$

Tablo 3.24. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(5,376)}= 0,84$; $p>0.05$].

İç Motivasyon alt boyutu İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyon toplam puanları arasında görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)}=0,65$, $p>0,05$].

Dış Motivasyon alt boyutu İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyon toplam puanları arasında görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5,376)}=0,76$, $p>0,05$].

3.3.5. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.25.'te verilmiştir.

Tablo 3.25. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İç Motivasyon	Devlet	321	4,28	0,53	0,07	-2,35	0,01
	Özel	61	4,45	0,54			
Dış Motivasyon	Devlet	321	3,52	0,70	0,09	-3,20	0,00
	Özel	61	3,84	0,73			
Toplam	Devlet	321	3,86	0,56	0,07	-3,18	0,00
	Özel	61	4,12	0,59			

* $p<0,05$

Tablo 3.25. incelendiğinde, devlet okulunda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=3,86$, $SS=0,56$) ve özel okulda görev yapmaktan olan İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=4,12$, $SS=0,59$) arasında özel okulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(380)} = -3,18$, $p= 0,00$). Bu sonuçlara göre özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İç motivasyon alt boyutu ortalamaları devlet okulunda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,28$, $SS=0,53$), özel okulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,45$, $S=0,54$) bulunmuştur. Devlet okulunda görev yapmakta olan ve özel okulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin iç motivasyon alt boyutu puanları arasında özel okulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = -2,35$, $p=0,01$).

Dış motivasyon alt boyutu ortalamaları devlet okulunda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=3,52$, $SS=0,70$), özel okulda görev yapmakta olan İngilizce

öğretmenleri için ($\bar{X}=3,84$, $S=0,73$) bulunmuştur. Devlet ve özel okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dış motivasyon alt boyutu puanları arasında özel okulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = -3,20$, $p=0.00$).

3.3.6. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.26.'da verilmiştir.

Tablo 3.26. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İç Motivasyon	Eğitim Fakültesi	301	4,31	0,52	0,06	0,55	0,57
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	4,27	0,59			
Dış Motivasyon	Eğitim Fakültesi	301	3,58	0,72	0,08	0,29	0,76
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	3,55	0,69			
Toplam	Eğitim Fakültesi	301	3,91	0,57	0,07	0,43	0,66
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	3,88	0,59			

* $p>0,05$

Tablo 3.26. incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=3.91$, $SS=0.57$) ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=3.88$, $SS=0.59$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)}= 0,43$, $p =0.66$). Eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin, Fen-edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine oranla daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İç motivasyon alt boyutu ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,31$, $SS=0,52$), Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,27$, $S=0,59$) bulunmuştur. Eğitim Fakültesi mezunu ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin iç motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = 0,55$, $p=0,57$).

Dış motivasyon alt boyutu ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=3,58$, $SS=0,72$), Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=3,55$, $S=0,69$) bulunmuştur. Eğitim Fakültesi mezunu ve Fen-Edebiyat Fakültesi

mezunu İngilizce öğretmenlerinin dış motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = 0,29$, $p=0.76$).

3.3.7. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre İş Motivasyonu Toplam Puan için ($p=0,08$, $p>0,05$), İç Motivasyon alt boyutu için ($p=0,53$, $p>0,05$), Dış Motivasyon alt boyutu için ($p=0,09$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.27.'de verilmiştir.

Tablo 3.27. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İç Motivasyon	Gruplar arası	,307	4		0,25	0,90
	Gruplar içi	111,898	377	,077		
	Toplam	112,205	381	,297		
Dış Motivasyon	Gruplar arası	,721	4		0,84	0,49
	Gruplar içi	193,822	377	,434		
	Toplam	194,543	381	,511		
Toplam	Gruplar arası	1,737	4		0,63	0,63
	Gruplar içi	192,806	377	,211		
	Toplam	194,543	381	,333		

* $p>0,05$

Tablo 3.27. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(4,377)}=0,63$; $p>0.05$].

İç Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)}=0,25$, $p>0,05$].

Dış Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(4,377)}=0,84$, $p>0,05$].

3.3.8. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre İş Motivasyonu Toplam Puan için ($p=0,64$, $p>0,05$), İç Motivasyon alt boyutu için ($p=0,06$, $p>0,05$), Dış Motivasyon alt boyutu için ($p=0,91$, $p>0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.28.'de verilmiştir.

Tablo 3.28. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İç Motivasyon	Gruplar arası	3,190	6	,532	1,82	0,09
	Gruplar içi	109,015	375	,291		
	Toplam	112,205	381			
Dış Motivasyon	Gruplar arası	6,039	6	1,006	2,00	0,06
	Gruplar içi	188,505	375	,503		
	Toplam	194,543	381			
Toplam	Gruplar arası	4,140	6	,690	2,11	0,06
	Gruplar içi	122,168	375	,326		
	Toplam	126,308	381			

* $p>0,05$

Tablo 3.28. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(6,375)} = 2.11$; $p>0.05$].

İç Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(6,375)} = 1,82$, $p>0,05$].

Dış Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(6,375)} = 2,00$, $p = 0,05$].

3.3.9. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizini (ANOVA) gerçekleştirebilmek için analizin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojenliğini sağlama durumu ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Grupların varyanslarının eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulunan analiz sonuçlarına göre İş Motivasyonu Toplam Puan için ($p = 0,10$, $p > 0,05$), İş Motivasyon alt boyutu için ($p = 0,06$, $p > 0,05$), Dış Motivasyon alt boyutu için ($p = 0,78$, $p > 0,05$) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.29.'da verilmiştir.

Tablo 3.29. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İç Motivasyon	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,286 111,919 112,205	3 378 381	,095 ,296	0,32	0,80
Dış Motivasyon	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,338 193,205 194,543	3 378 381	,446 ,511	2,00	0,06
Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	,718 125,590 126,308	3 378 381	,239 ,332	0,72	0,54

* $p > 0,05$

Tablo 3.29. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3,378)} = 0,72$; $p > 0,05$].

İç Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)}=0,32, p>0,05$].

Dış Motivasyon alt boyutu toplam puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3,378)}=2,00, p>0,05$].

3.3.10. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Değişimi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.30.'da verilmiştir.

Tablo 3.30. İngilizce Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Kişisel Olarak Sportif, Sanatsal, Sosyal Faaliyetlere Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İç Motivasyon	Evet	232	4,37	0,53	0,05	3,04	0,00
	Hayır	150	4,20	0,54			
Dış Motivasyon	Evet	232	3,61	0,72	0,07	1,16	0,24
	Hayır	150	3,52	0,70			
Toplam	Evet	232	3,95	0,57	0,06	2,08	0,03
	Hayır	150	3,83	0,57			

* $p<0,05$

Tablo 3.30. incelendiğinde, evet yanıtını veren İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.95$, $SS=0.57$) ve hayır yanıtını veren İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}= 3.83$, $SS= 0.57$) iş motivasyonu puanları arasında evet yanıtını veren İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(380)}= 2.08$, $p=0.03$). Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin, kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılmayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İç motivasyon alt boyutu ortalamaları evet yanıtını veren İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,37$, $SS=0,53$), hayır yanıtını veren İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=4,20$, $S=0,54$) bulunmuştur. Evet yanıtını veren İngilizce öğretmenlerinin ve hayır yanıtını veren İngilizce öğretmenlerinin iç motivasyon puanları arasında evet yanıtını veren öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(380)} = 3,04$, $p=0,00$).

Dış motivasyon alt boyutu ortalamaları evet yanıtını veren İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=3,61$, $SS=0,72$) , hayır yanıtını veren İngilizce öğretmenleri için ($\bar{X}=3,52$, $S=0,70$) bulunmuştur. Evet yanıtını veren İngilizce öğretmenlerinin ve hayır yanıtını veren İngilizce öğretmenlerinin dış motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(380)} = 1,16$, $p=0.24$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi : “İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusudur.

3.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik, Öz-Yeterlik ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen ilişkilere ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.31.’de verilmiştir.

Tablo 3.31. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile Öz-Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Mesleki Yeterlik Öz-Yeterlik	382	.711	0,01

* $p<0,05$

Tablo 3.31. incelendiğinde, mesleki yeterlik ve öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r= .711$; $p< .05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri $r=0,50$ olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen, 1988).

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile iş motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson

Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.32.'de verilmiştir.

Tablo 3.32. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Mesleki Yeterlik İş Motivasyonu	382	.532	0,01

*p<0,05

Tablo 3.32. incelendiğinde, mesleki yeterlik ve iş motivasyonu puanları arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .532$; $p < 0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü $r = 0,28$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile iş motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.33.'de verilmiştir.

Tablo 3.33. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile İş Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Öz- Yeterlik İş Motivasyonu	382	.541	0,01

*p<0,05

Tablo 3.33. incelendiğinde, öz- yeterlik ve iş motivasyonu puanları arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .541$; $p < 0.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü $r = 0,29$ olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü zayıf düzeydedir (Cohen, 1988).

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik, öz-yeterlik ve iş motivasyon ölçeklerinin alt boyutlarının kendi aralarında ilişkilerinin analiz sonuçları da incelenmiştir. Mesleki yeterlik alt boyutları ve öz yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiler, mesleki yeterlik alt boyutları ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiler, öz-yeterlik ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiler olmak üzere elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 3.34., 3.35. ve 3.36.'da sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3.34. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ile Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt boyutlar		Öz-yeterlik Toplam Puanı	Öğrenci Güdülenmesi	Sınıf Yönetimi	Öğretim Stratejileri
Mesleki Yeterlik Toplam Puanı	R p N	,711** ,000 382	,653** ,000 382	,577** ,000 382	,677** ,000 382
Alan Bilgisi Yeterliği	R p N	,718** ,000 382	,349** ,000 382	,290** ,000 382	,390** ,000 382
Pedagogik Alan Yeterliği	R p N	,802** ,000 382	,499** ,000 382	,415** ,000 382	,544** ,000 382
Genel Değerlendirme Yeterliği	R p N	,671** ,000 382	,616** ,000 382	,560** ,000 382	,625** ,000 382
Özel Değerlendirme Yeterliği	R p N	,626** ,000 382	,572** ,000 382	,526** ,000 382	,583** ,000 382
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme	R p N	,585** ,000 382	,549** ,000 382	,492** ,000 382	,529** ,000 382

Tablo 3.34. incelendiğinde, Mesleki Yeterlik Ölçeği Alt boyutları ile Öz-yeterlik Ölçeği Alt boyutları arasındaki ilişkilerin analiz sonuçları görülmektedir.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutunun; Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu ($r=,349$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Sınıf Yönetimi alt boyutu ($r=,290$, $p<0,05$) ile pozitif ve düşük düzeyde; Öğretim Stratejileri alt boyutu ($r=,390$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Pedagogik Alan Yeterliği alt boyutunun; Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu ($r=,499$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Sınıf Yönetimi alt boyutu ($r=,415$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Öğretim Stratejileri alt boyutu ($r=,544$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutunun; Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu ($r=,616$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Sınıf Yönetimi alt boyutu ($r=,560$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Öğretim Stratejileri alt boyutu ($r=,625$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutunun; Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu ($r=,572$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Sınıf Yönetimi alt boyutu ($r=,526$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Öğretim Stratejileri alt boyutu ($r=,583$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutunun; Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğrenci Güdülenmesi alt boyutu ($r=,549$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Sınıf Yönetimi alt boyutu ($r=,492$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Öğretim Stratejileri alt boyutu ($r=,529$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 3.35. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ile İş Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		İş Motivasyonu Toplam Puanı	İç Motivasyon	Dış Motivasyon
Mesleki Yeterlik Toplam Puanı	R p N	,532** ,000 382	,566* ,000 382	,428** ,000 382
Alan Bilgisi Yeterliği	R p N	,281** ,000 382	,373** ,000 382	,180** ,000 382
Pedagojik Alan Yeterliği	R p N	,405** ,000 382	,458** ,000 382	,309** ,000 382
Genel Değerlendirme Yeterliği	R p N	,512** ,000 382	,437** ,000 382	,479** ,000 382
Özel Değerlendirme Yeterliği	R p N	,497** ,000 382	,517** ,000 382	,407** ,000 382
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği	R p N	,395** ,000 382	,426** ,000 382	,314** ,000 382

Tablo 3.35. incelendiğinde, Mesleki Yeterlik Ölçeği alt boyutları ile Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler verilmiştir. Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Alan Bilgisi Yeterliği alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,566$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,428$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Pedagojik Alan Yeterliği alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,458$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış

Motivasyon alt boyutu ($r=,309$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Genel Değerlendirme Yeterliği alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,437$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,479$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin Özel Değerlendirme Yeterliği alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,517$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,407$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,426$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,314$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 3.36. İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları ile İş Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		İş Motivasyonu Toplam Puanı	İç Motivasyon	Dış Motivasyon
Öz-Yeterlik Toplam Puanı	R P N	,541** ,000 382	,567** ,000 382	,440** ,000 382
Öğrenci Güdülenmesi	R P N	,535** ,000 382	,560** ,000 382	,435** ,000 382
Sınıf Yönetimi	R P N	,456** ,000 382	,481** ,000 382	,369** ,000 382
Öğretim Stratejileri	R P N	,459** ,000 382	,478** ,000 382	,375** ,000 382

Tablo 3.36. incelendiğinde, Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları ile İş Motivasyonu Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler verilmiştir. Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğrenci Güdülenmesi alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,560$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,435$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik Ölçeğinin Sınıf Yönetimi alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,481$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,369$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik Ölçeğinin Öğretim Stratejileri alt boyutunun; İş Motivasyonu Ölçeğinin İç Motivasyon alt boyutu ($r=,478$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde; Dış Motivasyon alt boyutu ($r=,375$, $p<0,05$) ile pozitif ve orta düzeyde aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.



4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonu düzeylerine ilişkin istatistiksel çözümlemelerin sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sırasıyla tartışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

Araştırmada öncelikle İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin ne seviyede olduğu incelenmiştir. Araştırmada kullanılan Mesleki Yeterlik Ölçeğinde her bir maddeden elde edilebilecek en yüksek puan (maksimum 5) dikkate alındığında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyi ortalaması ($\bar{x}= 4,13$) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Bu durum ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri düzeylerinin “Katılıyorum” seviyesinde yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Analiz sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yüksek seviyede mesleki yeterliklerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, literatürdeki birçok araştırmanın öğretmenlerin yüksek seviyede mesleki yeterlik düzeylerine sahip olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir (Doğan, 2020; Karaca, 2020; Kaygısız, 2018; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Ülker, 2021).

Mesleki Yeterlikleri Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, alan bilgisi yeterliği alt boyutu ortalaması 4,23 ve standart sapması 0,60 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Pedagojik alan bilgisi yeterliği alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,25 ve standart sapması 0,56 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Genel değerlendirme yeterliği alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 3,78 ve standart sapması 0,64 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Özel değerlendirme yeterliği alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,26 ve standart sapması 0,58 olarak bulunmuştur. Hesaplanan

bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. İngilizce dil becerileri değerlendirme yeterliği alt boyutu toplam puanları dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,02 ve standart sapması 0,67 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

Araştırmada ele alınan demografik değişkenler; cinsiyet, yaş, görev yaptıkları eğitim kademesi, görev yaptıkları okul türü, mezun oldukları fakülte türü, öğrenim durumu, görev yaptıkları coğrafi bölge, mesleki deneyim, kişisel olarak sportif sanatsal sosyal faaliyetlere katılım durumudur.

Araştırma bulguları İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin toplamda ve alt boyutlarda cinsiyete ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ilgili literatür incelendiğinde, Ülker’in (2021) çalışması araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yaklaşık olarak aynı düzeyde olduğunu, cinsiyete göre farklılaşmadığını dile getiren çalışmalar da mevcuttur (Cantekin, 2009; Doğan, 2020; Sarı ,2019; Yıldırım, 2019).

Bilican (2016) tarafından yürütülen doktora tezinde ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır sonucu araştırmanın sonucu ile çelişmektedir. Bilican’ın (2016) doktora tez çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek mesleki yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Tam tersi şekilde, Kararmaz ve Arslan (2014) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek mesleki yeterliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun sebebini ise Çapri ve Çelikkaleli (2008), geçmişten günümüze toplumun öğretmenlik mesleğini daha çok kadınlara yakıştırlılmasından kaynaklı olabileceğini belirtmektedir. Bu durumda, araştırmaların katılımcı özelliğine göre elde edilen sonuçların farklılık gösterebileceği çıkarımının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri yaş değişkenine göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Literatürdeki ilgili araştırmaların çoğu da bu sonucu desteklemektedir (Yahşi, 2020; Zengin (2019).

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin eğitim kademesine göre değişimi incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin eğitim kademesi değişkenine göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat, Mesleki Yeterlik Ölçeğinin “Alan Bilgisi Yeterliği” alt boyutu ve “Pedagojik Alan Yeterliği” alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunurken; “Genel Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu, “Özel Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu ve “İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği” alt boyutunun eğitim kademesi değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişimi incelendiğinde, devlet okulu ve özel okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki yeterlikler alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin lehine mesleki yeterlikleri ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuyla örtüşen benzer çalışmalar (Aydoğdu, 2007; Ülker, 2021) literatürde mevcuttur. Yahşi (2020) ise çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur.

Çalışma ortamının durumu, fiziksel şartları, sağladığı imkânlar gibi kriterler insanların fikirlerini ve mesleğine ilişkin algılarını direkt olarak etkilediği için öğretmenlerin de devlet veya özel okulda çalışma durumları mesleki yeterlik algılarında fark yaratabilmektedir (Sünbül ve Arslan, 2009). Bu farklılığın özel okulların devlet okullarına göre sağladığı imkânların daha iyi olması ya da öğrenci profili, beklentisi veya hazırbulunuşluğu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca özel okulların öğretmenlere sunduğu hizmet içi eğitim, seminerlere katılma, projelerde etkin rol alma gibi imkânların maddi açıdan daha kolay ulaşılır olması, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin daha yüksek yeterlik algılarının olmasına neden olmuş olabilir şeklinde

yorumlanabilir. Ayrıca özel okullar sürekli rekabet halinde olduğu için, kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi alanlarında başarılı performans gösterebilmesi için, öğretmenlerinin meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültürlerinin yüksek olmasını beklemekte ve bu sebeple öğretmenlerini sürekli yeniliğe açık olmaya, teknoloji kullanımını en üst düzeyde kullanmaya ve mesleki gelişim faaliyetlerini takip etmeye yönlendirmektedir. OECD tarafından PISA çalışmasını desteklemek üzere yapılan uluslararası bir çalışma olan TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Çalışması) sonuçları da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, mesleki gelişim bağlamında daha çok destek gördüklerini dile getirmiş ve bu sonuç da gerçekleştirilmiş olan bu araştırmayı desteklemiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin mezun oldukları fakülte türüne göre değişimi incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Mesleki Yeterlik Ölçeğinin “Alan Bilgisi Yeterliği” alt boyutu, “Pedagojik Alan Yeterliği” alt boyutu, “Özel Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu, “İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği” alt boyutlarının, mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç ile çelişen araştırmalara bakıldığında ise Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek yeterliğe sahip olduğunu (Aslan, 2019; Taner, 2017) ortaya koyan çalışmalar ile karşılaşılmıştır.

Fakat, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, “Genel Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu, mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Yine bu sonucu destekleyen araştırmalara bakıldığında; İngilizce öğretmenlerinin genel yeterlilik düzeylerini konu alan araştırmaların yaptığı kıyaslamalar sonucunda, Eğitim Fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Sarı, 2019; Ülker, 2021; Yahşi, 2020).

Aynı zamanda, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, genel ve ölçme aracının alt boyutları kapsamında, öğrenim durumlarına; yani lisans, tezli veya tezsiz yüksek lisans ya da doktora mezunu olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmanın bu sonucu, Yahşi (2020), Şen (2021) ve Aslan’ın (2019) araştırma

sonuçlarıyla örtüşmektedir. Böylece, mezun olunan öğrenim düzeyinin, İngilizce öğretmenlerinin kendilerine mesleki yeterlik bağlamında katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Görev yapılan coğrafi bölge değişkeninin sonuçları da, bölgelere göre farklılık göstermiştir. Söz konusu bulgular; Ege bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerinin, Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yine, Karadeniz bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden; İç Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Mesleki Yeterlik ölçeğinin “Alan Bilgisi Yeterliği” alt boyutu, “Pedagojik Alan Yeterliği” alt boyutu, “Özel Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu, “İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği” alt boyutunun, görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre yine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Fark görülmeyen alt boyutlar arasında “Genel Değerlendirme Yeterliği” alt boyutunun, görev yapılan coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farkının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, diğer bölgelere oranla daha düşük mesleki yeterlik düzeylerine sahip olmasının sebebi olarak, İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirme imkânının sınırlılığının daha kısıtlı teknolojik imkânlarla sahip olma durumuna bağlanabilir. İngilizce dört dil becerilerinden, özellikle dinleme ve konuşma becerisini geliştirmek için İngilizce metinlere ve materyallere ulaşmak gerekir. Doğu Anadolu Bölgesindeki okullarda internet ve etkileşimli tahtaya erişim, diğer bölgelere kıyasla daha sınırlı ve zordur. Dolayısıyla bu durum, öğretmenleri İngilizce dil öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştiremedikleri için mesleki yeterliklerini daha düşük olarak betimlemelerine sebep olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum belki de Doğu Anadolu Bölgesinin daha yüksek oranda ilk atama oranı en yüksek bölgelerden biri olması, dolayısı ile mesleki deneyim sorunu ile ilgili olabilir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, mesleki kıdeme göre değişimi incelendiğinde, ölçme aracının toplam puanına göre anlamlı bir farklılık

göstermemiştir. Buna karşın, “Alan Bilgisi Yeterliği” alt boyutu, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri; 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerinden daha yüksektir.

Mesleki kıdem değişkeninin, mesleki yeterliğe göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça mesleki yeterliklerinin de arttığını savunan bazı çalışmalar, bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Örneğin, Ülker (2021), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ile Serin’in (2019) araştırmaları, daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek mesleki yeterliklerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Tam tersine, araştırmamızın bulguları ile örtüşen Esen (2012) ve Turan’ın (2018) araştırmaları da mevcuttur.

Bu çalışmanın sonucu olan ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, uzun süre mesleğini icra eden öğretmenlere göre, daha yüksek mesleki yeterliğe sahip olmalarındaki nedenler arasında, genç öğretmenlerin (daha az mesleki deneyime sahip öğretmenler) teknolojiye daha kolay uyum sağlayabilme, yaratıcı materyal tasarlayabilme, ilginç etkinlikleri derse uyarlama, yenilikçi fikirleri daha kolay takip ederek uyum sağlayabilme gibi değişkenlerin, bu sonuca etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Spor, sanat ve sosyal faaliyetler, İngilizce öğretmenlerinin, kendilerini mesleki yeterlik bakımından daha yeterli betimlemelerine neden olmuştur. Kişisel olarak gerçekleştirilen sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım, ölçme aracının tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin, faaliyetlere katılmayan öğretmenlere oranla mesleki yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık ile ilgili literatür desteği ile karşılaşılamamıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin kişisel olarak gerçekleştirdikleri sportif, sanatsal, sosyal faaliyetleri, katıldıkları aktiviteler, araştırmanın katılımcılarının mesleki yeterlikleri üzerinde son derece etkili olduğu anlaşılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ne seviyede olduğu incelenmiştir. Araştırmada kullanılan Öz-yeterlik Ölçeğinde her bir maddeden elde edilebilecek en yüksek puan (maksimum 5) dikkate alındığında, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri düzeyi ortalaması ($\bar{x}$ = 4,28) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Bu durum ise İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri düzeylerinin “Katılıyorum” seviyesinde yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların dağılımı incelendiğinde, öğrenci güdülenme alt boyutu toplam aritmetik ortalaması 4,19 ve standart sapması 0,45 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Sınıf yönetimi alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,29 ve standart sapması 0,44 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Öğretim stratejileri alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 4,36 ve standart sapması 0,42 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim stratejileri alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip iken, öğrenci güdülenmesi alt boyutunda ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç ise Gençtürk’ün (2008) “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının araştırıldığı yüksek lisans tezindeki öz-yeterlik düzeylerinin sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğrenci güdülenmesi yeterliği alt boyutunu oluşturan öğrencileri motive etme, derse ilgilerini çekebilme gibi konularda daha az yeterliğe sahip iken, derslerinde kullandıkları öğretim stratejileri konusunda öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları Ghasemboland ve Hashim (2013) tarafından yürütülen İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve dil yeterliklerinin incelendiği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olması bakımından araştırmanın sonucu ile örtüşmekte iken, öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen alt boyut yeterlikleri bakımından araştırmanın bulguları ile farklı sonuçlar göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip

iken ğretim stratejileri yeterliği alt boyutunda en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir (Ghasemboland ve Hashim, 2013).

Doğan (2020) tarafından yürütülen İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tezinde de ğretmenlerinin yüksek öz-yeterlik düzeylerine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Literatürde çalışmanın sonucu ile benzerlik gösteren diğer araştırmalar da bulunmaktadır (Choi ve Lee, 2018; ankaya, 2018; Külekçi, 2011; Mojavezi ve Tamiz, 2012).

İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

Araştırma sonucunda İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyete ve yaşa göre değişimi incelendiğinde, İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyete ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. z-yeterlik lğinin “ğrenci Güdülenmesi” alt boyutu, “Sınıf Yönetimi” alt boyutu, “ğretim Stratejileri” alt boyutlarında da cinsiyet ve yaş değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bu sonucu Baş (2010), Doğan (2020), Yüksel (2010) ve ştnbaş’ın (2020) alışmaları İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına dair bulguları ile örtüşmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, araştırmaların çoğunda İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Fakat, Kaygısız’ın (2018) yüksek lisans tezi çalışmasında İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu, araştırmamızın bulguları ile örtüşmemektedir. Kaygısız, araştırmasında İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığını ve ayrıca öğretmenlerin öz-yeterliklerinin 31-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu durumun nedeni olarak günümüzde öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha çok yakıştırılmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Araştırmada İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre, İngilizce ğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile okul kademeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. z-yeterlik lğinin “ğrenci Güdülenmesi” alt boyutu ve “ğretim Stratejileri” alt boyutunun görev yaptıkları eğitim

kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunun İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tschannen ve Moran'a (2001) göre öz-yeterlik, sınıfta işler ters gittiğinde öğretmenin kontrolünü kaybetmemesini sağlar ve herhangi bir öğrenci davranış bozukluğunda öğretmenin sakinliğini korumasına yardımcı olur ifadesi ise öz-yeterlik ile sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir ilişki çıkmasını destekler niteliktedir. İlgili literatür incelendiğinde, Doğan'ın (2020) çalışması araştırmamızın sonucu ile örtüşmekte iken; Kaygısız'ın (2018) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması sonuçlarımız ile örtüşmemektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişimi incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin genelde ve alt boyutlarda devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak literatürde görev yaptıkları okul türü ile İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırma sonucunun anlamlı çıkmasının sebebi olarak ise özel okul ile devlet okulu arasında önemli farklılıkların olması gösterilebilir. En belirgin farklardan birisi ise yabancı dil öğretimidir. Özel okulların dil öğretimi ile diğer okullar arasında fark yaratmayı istemesi ve bunun için dil öğretimine daha fazla önem vermesi ile ilgili olabilir. Özel okulların imkânlarının devlet okullarına kıyasla daha fazla olması, ders programlarının daha esnek olması, ders saatlerinin ve materyallerin daha çok olması gibi etmenlerden dolayı devlet okullarında yabancı dil öğretimi özel okuldakine göre daha zordur (Nartgün,2016). İmkânların daha fazla olduğu bir okul ortamında ise öğretmenin sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi kolaylaşmakta ve kendini öğrencilerine karşı yetebilmiş hissetme duygusu yükselebilmektedir. Dolayısıyla, özel okulda daha fazla ders saatine sahip, esnek öğretim programı ve teknolojik imkânlar ile öğretmenlerin öz-yeterliğinin yüksek olması arasında anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları fakülte türüne göre değişimi incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce

öğretmenleri ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak tüm alt boyutlarında İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile görev yaptıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde Kaygısız'ın (2018) çalışması İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir ilişki bulması sebebiyle araştırmamızın bulguları ile örtüşmekte iken, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin Eğitim Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin lehine, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ile arasında anlamlı bir farklılık bulmasından dolayı çelişmektedir. Araştırmamızda ise tam tersi şeklinde Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine bir sonuç elde edilmiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin Öz-yeterlikleri Ölçeğinden aldıkları toplam ortalamaları ve Öz-yeterlik Ölçeğinin “Öğrenci Güdülenmesi” alt boyutu, “Sınıf Yönetimi” alt boyutu, “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim durumlarına göre değişimi incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu ile Üstünbaş'ın (2020) çalışmasının sonucu örtüşmektedir. Araştırmacı da İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ve alt boyutlarının görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre değişimi incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak literatürde görev yaptıkları coğrafi bölge ile İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin mesleki kıdeme göre değişimi incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik ölçeğinin “Öğrenci Güdülenmesi” alt boyutu ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutunun görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, sadece “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki deneyimi yüksek öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda mesleki yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde mesleki kıdem ile İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ileri süren çalışmalar mevcut olduğu gibi (Doğan,2020; Kaygısız, 2018), aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını ileri süren çalışmalar da mevcuttur (Üstünbaş,2020; Yüksel,2010).

Mesleki kıdem ile sınıf yönetimi alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermesinde öğretmenlerin meslekte deneyim kazandıkça öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi gözlemleme, problemleri öğrencilere uygun öğretim yöntem ve teknik seçebilme, ortak sınıf kurallarını belirleme gibi konularda daha az zorlanmaları sebep olarak gösterilebilir (Taşkın, 2013). Dolayısıyla, sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu bu çalışma ile de ortaya konulmuştur.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ve alt boyutlarının kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım durumlarına göre değişimi incelendiğinde, bu tür etkinliklere katılan ve katılmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin, faaliyetlere katılmayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce öğretmenleri kendilerini hayatta aktif ve sosyal bireyler olarak algılayabilirler, bu sebeple sosyal ilişkileri daha kuvvetli olabilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi de iletişim odaklı olduğu için kendilerinin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmüş olabilirler. Ancak literatürde kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılım durumları ile İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

Araştırmada kullanılan İş Motivasyon Ölçeğinde her bir maddeden elde edilebilecek en yüksek puan (maksimum 5) dikkate alındığında, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyi ortalaması ($\bar{x}$ = 3,90) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu ortalama “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın

bulunmaktadır. Bu durum ise İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin “Katılıyorum” seviyesinde yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İş Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların dağılımı incelendiğinde, iç motivasyon alt boyutu toplam aritmetik ortalaması 4,30 ve standart sapması 0,54 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Dış motivasyon alt boyutu toplam puanların dağılımı incelendiğinde, ortalaması 3,57 ve standart sapması 0,71 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu ortalama “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarının incelendiği çok sayıda çalışma olmasına rağmen, İngilizce branşı özelinde iş motivasyonlarının incelendiği tek çalışma mevcuttur. Tanrıverdi (2007) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini icra etmekten memnun olduğu ve iş motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının cinsiyete, yaşa ve eğitim kademesine göre değişimi incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonlarının cinsiyet, yaş ve okul kademesi değişkenine göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İş Motivasyon ölçeğinin “İç Motivasyon” alt boyutu ve “Dış Motivasyon” alt boyutunun cinsiyet, yaş ve okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, araştırmamızın bulguları ile Yılmaz (2009) ve Tanrıverdi’nin (2007) çalışmalarının sonuçları örtüşmektedir. Her iki araştırmacının çalışmalarında da öğretmenlerin iş motivasyonlarının cinsiyet ve yaşa göre istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin ve alt boyutlarının görev yaptıkları okul türüne göre değişimi incelendiğinde, devlet okulunda ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görölmüştür. İş Motivasyon ölçeğinin “İç Motivasyon” alt boyutu ve “Dış Motivasyon” alt boyutunun görev yaptıkları okul türü değışkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonları ile devlet ve özel okul grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Özel okulda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin iç ve dış motivasyonlarının daha yüksek olması, çalışma ortamının fiziksel şartlarının uygunluğu, araç ve gereçlerin yeterliğı, toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetlerinin yapılması gibi etmenlerden kaynaklı olabilir. Öğretmenlerin içsel ve dışsal kaynaklı iş ortamındaki motivasyon düzeyleri, iş ortamını oluşturan veli, öğrenci, yönetici gibi temel paydaşlarından da direkt olarak etkilenmektedir (Thoonen ve arkadaşları, 2011). Tüm paydaşların iş birlikli yaklaşımı ile olumlu iklimin sağılandığı bir okul ortamında öğretmenlerin iş motivasyonlarının da yüksek olacağını ileri sürmüşlerdir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin ve alt boyutlarının görev yaptıkları eğitim kademesi, mezun oldukları fakülte türü, öğrenim durumu, coğrafi bölge ve mesleki deneyim değışkenlerine göre değışimi incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonları ile bu değışkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü ve coğrafi bölge değışkenine göre iş motivasyonlarının incelendiğı çalışmalar bulunmamaktadır. Fakat, öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin öğrenim durumuna göre incelendiğı çalışmalardan araştırmamızın sonuçları ile Yılmaz (2009) ve Tanrıverdi (2007)’nin çalışmaları örtüşmektedir. Ayrıca, araştırmamızda lisansüstü eğitim alan İngilizce öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre ortalamalarının çok az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin lisansüstü eğitime çok fazla yönelmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılım durumlarına göre değışimi incelendiğinde, evet yanıtını veren öğretmenler ve hayır yanıtını veren öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kişisel olarak sportif, sanatsal, sosyal faaliyetlere katılan İngilizce

öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin, faaliyetlere katılmayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş Motivasyon ölçeğinin “İç Motivasyon” alt boyutunda kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, evet yanıtını veren ve hayır yanıtını veren öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken, “Dış Motivasyon” alt boyutunda öğretmenlerin iş motivasyonları ile kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılım durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun sebebi olarak, kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılan öğretmenlerin, iş alanlarının haricinde kendilerine ait özel zaman ayırarak bu tarz faaliyetler ile kendilerini sosyal hayatta rahatlamış hissedebilirler, dolayısıyla bu rahatlama iş motivasyon düzeylerini de olumlu etkileyebilmektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekilde betimlenmiştir:

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri arttıkça öz-yeterlik düzeyleri de artmakta, mesleki yeterlikleri azaldıkça öz-yeterlik düzeyleri de azalmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ise eğitim-öğretim için öğretmenliğin gerektirdiği sorumlulukları sergilemekte çok önemli ve gerekli görüldüğü için öğretmenlik mesleği bakımından çok anlamlı bir bulgudur.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi destekleyen ve araştırma sonucumuzla örtüşen literatürdeki bir çalışma örneği ise Kathleen (2005) tarafından yapılan araştırmadır. Araştırmacı, araştırmasında öğretmenlerin kendine özgü öğrenme becerilerindeki farklılıklarını keşfetmede öz-yeterliklerinin yüksek olmasının, daha iyi öğrenme fırsatları yakalayacak mesleki ilerlemelerine fayda sağlayarak, mesleki yeterlik algı düzeylerinin de yüksek olacağını ileri sürmüştür.

Öte yandan, Lewandowski (2005) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve mesleki yeterlik algılarının liderlik üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmasında, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen, öz-yeterlik algıları ve mesleki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri ile iş motivasyonları arasında ise istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öz-yeterlik düzeyleri arttıkça iş motivasyonlarının da arttığı, mesleki yeterlik ve öz-yeterlik düzeylerinin azaldıkça iş motivasyonlarının da azaldığı öngörülebilir.

Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, çalışmada kullanılan tüm ölçek toplam puanları ve ölçek alt puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleki Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları ile Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki saptanırken, sadece “Alan Bilgisi Yeterliği” alt boyutu ile “Sınıf Yönetimi” alt boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin alan bilgisi yeterliğinin sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları ile İş Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki saptanırken, sadece “ Alan Bilgisi Yeterliği” alt boyutu ile “Dış Motivasyon” arasında düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin alan bilgisi yeterliğinin dış motivasyonu etkileyen etmenlerden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutları ile İş Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

İlgili literatürde, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile motivasyonları arasında ilişki olduğunu ileri süren görüşler mevcuttur (Bandura (1989); Henson (2001)). Fakat özel olarak öz-yeterlik ve mesleki yeterlik düzeylerinin iş motivasyonu ile ilişkilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çalışmamızda İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki çıkması sonucu, öğretmen yetiştirme politikalarına yol göstermek ve hizmet içindeki öğretmenlere yönelik uygulamalara ışık tutmak açısından literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülen bir sonuçtur.

4.5. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlik ve iş motivasyon düzeyleri ile ilgili genel ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonları ile okul türü değişkenine göre özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, öz-yeterliklerini ve iş motivasyon düzeylerini arttırmak için Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere ilgili kurumlarla iş birliği içerisinde devlet okullarının imkanları arttırılarak özel okul imkanlarıyla eşit seviyeye getirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, bu bağlamda öğretmenlerin mesleki ve öz-yeterlik düzeylerinin ne düzeyde olduğu saptanarak, devlet okullarına öğretmen atama sistemi yeniden gözden geçirilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin kişisel olarak sportif, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılım durumu ile mesleki yeterlikleri, öz-yeterlikleri ve iş motivasyonları arasında pozitif anlamlı ilişki çıkmıştır. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin, öz-yeterliklerinin ve iş motivasyonlarının daha çok arttırılabilmesi ve verimli olmalarının sağlanabilmesi için sosyal, sanatsal, sportif faaliyetleri yakından takip etmeleri ve hizmet içi eğitimde sunulan resim, müzik, sanat konulu eğitim seminerlerine katılmaları önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin lisansüstü eğitime çok fazla yönelmedikleri görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve öz-yeterliklerinin öğrenim durumu ile aralarında anlamlı ilişki olduğunu savunan araştırmaların olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan daha yetkin hissedebilmeleri için lisansüstü eğitime daha fazla önem vermeleri sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Araştırmanın örneklem grubunun genişletilerek yapılması önerilebilir.

- Araştırmayla ilgili daha derin sonuçlar elde etmek amacıyla İngilizce öğretmenleriyle mesleki yeterlik, öz yeterlik ve iş motivasyonlarına ilişkin görüşmeler yapılarak nitel veriler ile araştırmanın sonuçlarını desteklenebilir.
- Araştırma ilgili değişkenler ile literatürde çalışılmayan branşlarda görev yapan öğretmenler ile yapılabilir.



5. KAYNAKLAR

- Acat, M. B., ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Ağaoğlu, E. (2004). The Opinions of Teacher Candidates about Their Own Skills of Classroom Management. 29th Annual Conference of Association for Teacher Education in Europe. (ATEE). October 23-27 Ekim 2004: Agrigento, İtalya.
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçıl, M., ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish Volume 10/11*
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Altan, M. Z. (2006). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme: 21.Yüzyıl İçin Bir Karşı Koyma. *Dil Dergisi*, 134,49-54
- Arık, H. (2016). *Özel ve devlet kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin mobbing, kaygı ve iş motivasyonu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arslan, A. (2019). The mediating role of prospective teachers’ teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 87-96.
- Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches in Education . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 40 (1) , 41-61.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Avcı, A. (2020). *Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences* , 2 (1) , 29-41
- Bacanlı, F. (2003). Mesleki grup rehberliğinin benlik ve meslek kavramlarının bağdaşımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 336- 359.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of self-control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baş, G. (2010). *Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kısımlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bedir, D. (2011). Matematik öğretmenlerinin alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişki (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Bilican, R. (2016) *Effectiveness and professional competencies of English Language teachers in first five years in Turkey*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Breen, M (Ed.) (2001). Learner contributions to language learning: New directions in research.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 289-308
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 93, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Cantekin, Ö. F. (2009). *Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cantimer, G., ve Şengül, S. (2020). Matematik eğitiminde öz yeterlilik araştırmalarının incelenmesi *Ege Eğitim Dergisi* , 21 (2) , 16-35 .
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among Efl Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272.
- Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63. doi:10.1016/j.system.2016.02.01
- Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63. doi:10.1016/j.system.2016.02.01
- Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63. doi:10.1016/j.system.2016.02.01
- Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2002). İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları (11. baskı). İstanbul:Remzi.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15) , 33-53.
- Değirmencioğlu, C. (1997). Eğitime Bilimsel Yaklaşım. (Ed. Leyla Küçükahmet) Eğitim Bilime Giriş. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları, 1-17.

- Demir, Ş. (2021). *The Comparison of Pre-Service And In-Service English Language Teachers' Perceived Competence Levels*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, J., ve Gündoğdu, P. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27 (27).
- Doğan, Ç. (2020). *The relationship between English teachers' self efficacy beliefs and their classroom practices: A Southeastern Case From Turkey*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- Dursun, Y. (2015). *Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Egemen, E. (2019). Analysis of Academic Self Efficacy Levels of University Students Doing Sport Regularly and those Not Doing Sport Regularly. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 324-328.
- Erdoğan, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

- Eroğlu, T. (2018). *Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Esen, G. (2012). *English language teachers' general and professional sense of self-efficacy: Mersin profile*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. Newyork: McGraw-Hill.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2015). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp.331-362.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships Among E $\bar{X}$ perience, Teacher Efficacy, and Attitudes Towards the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 14, 451-458.

- Ghasemboland, F., & Hashim, F. B. (2013). Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their English Language Proficiency: A study of Nonnative EFL Teachers in Selected Language Centers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 890-899.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi ile İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2016). Öğretmen adaylarının değişken kavramına yönelik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci hataları bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 17-31.
- Gül, Ö. (2018). İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Gülner, F. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Günel, Ö. (2014). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Güney, S. (2017). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, S., ve Çakır, Ö. (2012). A Study on Primary School English Teachers' Self Efficacy Beliefs. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Hacıoğlu, F., ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları, Ankara: Alkım Yayınları.
- Ilıkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kalkan, F. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 317-343.
- Karaca, N. (2020). *In-service English language teachers' perceptions of self-efficacy*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

- Karacaoğlu, D. Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1) , 70-97.
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39 (1) , 240-266 .
- Kararmaz, S., ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Kaygısız, S. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin kullandıkları dil öğretim yöntemini yordayıcılığı*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınları, 9. Baskı.
- Konuk, E. N. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. 8(16), 269-282
- König, J., Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., & Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35–46.
- Köybaşı, F. (2016). Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (2),249-280.

- Külekçi, G. (2011). A study on pre-service English teachers' self-efficacy beliefs depending on some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Lee, J. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio State University, United States, Ohio.
- Lewandowski, K. H. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. (Unpublished dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde güçlükler ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13 (3) , 411-429.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.
- 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, 483-491.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, S. A. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, (1), 62-72.
- Mottaz, J. C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365-385.
- Neill, J., & Fleming, M. (2003). Social Learning & Social Cognitive Perspectives on Personality – Lecture Notes.
- OECD (2014). PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real- life problems, Vol. V. Paris: OECD Publishing.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü [ÖYGM]. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.

- Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84
- Özmen, E. (2020). İngilizce Öğreniminde Öğrenci Tarafı Özeleştirisi: DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 86-104.
- Paker, T. (2012). *Clinical Supervision: Effects and Implications*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rahman, M. H. (2014). Professional competence, pedagogical competence and the performance of junior high school of science teachers. *Journal of Education and Practice*, 5(9): 75-80.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133– 147.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). Örgütsel davranış (Çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Serin, N. (2019). *Self-Efficacy Beliefs of English Language Teachers: To Be or Not To Be a Nonnative Speaker*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, (13), 693-713.
- Sünbül, A. M., ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 217-231.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve Öğretmenlik. (Ed. V. Sönmez). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Şener, M. (2009). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (37) , 1-14.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- TED. (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Özet Rapor, “Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım”, Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- TEDP. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Temel Eğitime Destek Projesi: “Öğretmen Eğitimi Projesi”.
- Tepe, D., ve Demir, K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, G. (2016). *Japanese high school English teachers' self-efficacy beliefs about teaching English*. (Unpublished PhD dissertation). Queensland University of Technology, Australia.

- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijssels, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tunç Y, B. (2010). *Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algıları ve mesleki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ülker, M. N. Ö. (2021). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Üstünbaş, Ü. (2020). *Pre-service and in-service English language teachers' self-efficacy beliefs and metacognitive awareness*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yahşi, M. (2020). *The Effects of The Teaching English To Young Learners Course on Teachers' Perceptions of Their Current Levels of Competencies And Classroom Practices*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yenice, N., & Saracaloğlu, A. S., ve Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algıları ile Akademik Kontrol Odağı Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34 (34) , 227-250.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Zengin, D.Ö.T. (2019). *İlköğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişim yeterliklerine yönelik algılarının analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.



6. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Yaşınız : 21-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 yaş ve üzeri ()

Görev yaptığınız okul türü : Devlet () Özel () Diğer: _____

Görev yaptığınız okul kademesi : İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Diğer : _____

Mezun olduğunuz okul türü : Eğitim Fakültesi ()

Fen-edebiyat Fakültesi ()

Diğer: _____

Öğrenim durumunuz : Lisans ()

Tezsiz Yüksek Lisans ()

Tezli Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Yüksek Lisans Öğrencisi ()

Görev yaptığınız coğrafi bölge : Marmara Bölgesi ()

Ege Bölgesi ()

Akdeniz Bölgesi ()

Karadeniz Bölgesi ()

İç Anadolu Bölgesi ()

Doğu Anadolu Bölgesi ()

Güneydoğu Anadolu Bölgesi ()

Mesleki deneyiminiz : 1- 5 yıl () 6- 10 yıl () 11- 15 yıl () 16 yıl ve üstü ()

Kişisel olarak sportif, sosyal, sanatsal faaliyetlere katılıyor musunuz? Evet () Hayır ()



Ek 2. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği

	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Alan Bilgisi Yeterliği						
1.	İleri düzeyde İngilizce bilirim.					
2.	Alanımda yeterli dilbilgisine sahibim.					
3.	İngilizce konuşmada ileri düzeydeyim.					
4.	İngilizce dinlemede ve dinlediğini anlamada ileri düzeydeyim.					
5.	İngilizce okuduğunu anlamada ileri düzeydeyim.					
6.	İngilizce yazmada ileri düzeydeyim.					
7.	Alanıma yönelik öğretmen yeterliklerini bilirim.					
Pedagojik Alan Yeterliği						
8.	İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi derslerimde etkin kullanırım.					
9.	Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum.					
10.	İngilizce derslerinde başarıyı arttırmak için teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.					
11.	Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmek için ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım.					
12.	Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, şarkı ve hikayelerden faydalanırım.					
Değerlendirme Yeterliği:						
Genel Değerlendirme Yeterliği						
13.	Engelli öğrencilerim için de uygun değerlendirme yöntemlerini kullanırım.					
14.	Öğrenci başarısını değerlendirmek için tanısal değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.					
15.	Öğrenci başarısını değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.					
16.	Öğrenci başarısını değerlendirmek için düzey belirleyici değerlendirme stratejilerini geliştirerek kullanırım.					
17.	Öğrenci başarı durumlarını gelişim raporu olarak sistematik olarak kaydederim.					
Özel Değerlendirme Yeterliği						
18.	Değerlendirme sonuçlarından faydalanarak öğrenci başarısı hakkında öğrencileri, velileri ve ilgilileri açık, doğru bir şekilde bilgilendiririm.					
19.	Öğrenci akademik seviyesini tespit ederim.					
20.	Değerlendirme ölçütlerimi velilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.					

	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Özel Değerlendirme Yeterliği						
21.	Öğrenci gelişimi ve başarısı konusunda velilerle sözlü veya yazılı iletişim kurarım.					
22.	Ders etkinliklerine ve konularına uygun çeşitli formlarda ödevler veririm.					
23.	Verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim.					
24.	Sınav sonrası öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm.					
İngilizce Dil Becerileri Değerlendirme Yeterliği						
25.	Öğrencilerimin İngilizce iletişim becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
26.	Öğrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
27.	Öğrencilerimin İngilizce okuma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
28.	Öğrencilerimin İngilizce yazma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					

Ek 3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

	Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Çalışılması zor öğrencilere ulaşırım.					
2.	Öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlarım.					
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol ederim.					
4.	Derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm.					
5.	Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkca ortaya koyarım.					
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım.					
7.	Öğrencilerin zor sorularını cevaplandırırım.					
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütülmesini sağlarım.					
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlarım.					
10.	Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm.					
11.	Öğrencilerin performansını iyi ölçecek sorular hazırlarım.					
12.	Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olurum.					
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlarım.					
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlarım.					
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen yada derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırırım.					
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluştururum.					
17.	Dersleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek, seviyelerine uygun biçimde işlerim.					
18.	Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanırım.					
19.	Problemli öğrencilerin dersin düzenini bozmasını engellerim.					
20.	Konu yeterince anlaşılmadığında farklı açıklamalar yada örnekler veririm.					
21.	Varlığını hiçe sayan öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştiririm.					
22.	Çocukların okulda başarılı olmaları için ailelerine yardımcı olurum.					
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygularım.					
24.	Öğrenme yeteneği yüksek olan öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını sağlarım.					

Ek 4. İş Motivasyonu Ölçeği

	İş Motivasyonu Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Yaptığım işte başarılıyım.					
2.	Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.					
3.	Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolayı beni takdir ederler.					
4.	Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5.	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.					
6.	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7.	Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8.	Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.					
9.	Yöneticilerim çalışmalarımın dolayı her zaman beni takdir ederler.					
10.	Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.					
11.	Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.					
12.	İş yerindeki araç ve gereçler yeterlidir.					
13.	Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.					
14.	Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
15.	Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
16.	Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.					
17.	Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.					
18.	Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.					
19.	Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.					
20.	Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.					

Ek 6. Etik Kurul Onay Belgesi

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 25.08.2021-65936



**T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu**

Sayı : E-84982664-050.02.04-65936
Konu : 2021/19-II Sayılı Karar (Ruskat Merve AKSOY)

Sayın Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR
Öğretim Üyesi

Danışmanlığını Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR'ın yürüttüğü Ruskat Merve AKSOY'a ait "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri, Öz-yeterlikleri ve İş Motivasyonları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma için 23.08.2021 tarih ve 2021/19 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantımızda alınan II nolu karar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Kurul Başkanı

**T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI**

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR NUMARASI
23.08.2021	19	II

Danışmanlığını Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR'ın yürüttüğü Ruskat Merve AKSOY'a ait "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri, Öz-yeterlikleri ve İş Motivasyonları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanın etik açıdan uygunluğu konusu görüşüldü.

Danışmanlığını Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR'ın yürüttüğü Ruskat Merve AKSOY'a ait "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri, Öz-yeterlikleri ve İş Motivasyonları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanın etik kurallar açısından uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.