

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
ÖZYETERLİK ALGILARI VE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**MELİKE YILDIRIM
09706006**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BÜLENT ALCI**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
ÖZYETERLİK ALGILARI VE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

MELİKE YILDIRIM

09706006

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 26/06/2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı

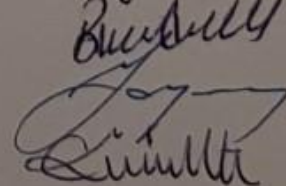
: Doç. Dr. Bülent ALCI

Jüri Üyeleri

: Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

İmza



İSTANBUL

2019

ÖZ

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZYETERLİK ALGILARI
VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

MELİKE YILDIRIM

09706006

Bu çalışmanın amacı ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerini farklı değişkenlere göre incelemek ve İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Araştırma esnasında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerden veri toplamak amacıyla üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki öğretmenlerin cinsiyetini, mezun olduğu fakülte türünü, eğitim durumlarını, mesleki kıdemlerini ve çalıştığı kademeleri öğrenmeyi amaçlayan kişisel bilgi formudur. İkinci veri toplama aracı Güven (2005) tarafından geliştirilen İngilizce Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği ve üçüncü veri toplama aracı da Baloğlu (1998) ve Ağaoğlu (2004) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeğidir.

Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan 188 İngilizce öğretmeni katılmıştır. İki bağımsız değişken arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız değişkenli t testi, üç ve daha fazla olan bağımsız değişkenler arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce Öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte türü, kıdemleri ve çalıştıkları kademeler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelendiği zaman ise orta derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik algısı, İngilizce öğretmenliği, sınıf yönetimi becerisi

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE OCCUPATIONAL SELF EFFICACY BELIEFS AND THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF ENGLISH TEACHERS

MELİKE YILDIRIM

09706006

The purpose of this research is to investigate the self efficacy beliefs and the classroom management skills levels of English teachers who work at secondary and high school according to different variables by determining their levels and learn whether there is a statistically significant difference between them or not.

During the research relational screening model has been used. Three different data collection tools have been used in order to collect data from teachers. First one is personal information form which aims to learn their gender, the faculty type they have graduated, educational status, the number of the year they have worked for and at which school grade they have been working. Second one is Self Efficacy Belief Scale for English Language Teaching developed by Guven (2005) and the third one is Classroom Management Skills Evaluation Scale developed by Baloglu (1998) and Agaoglu (2004).

188 English Teachers who works in Beylikdüzü and Esenyurt district in 2017-2018 education term have participated into this research. To determine the difference between two variables, independent samples t test has been used and in order to determine the difference between three or more variables, one way ANOVA has been used. Correlation analysis has been applied to determine the relation between two or more variables. As a conclusion of this research, a significant difference hasn't been found between the self efficacy beliefs and the classroom management skills levels of English teachers and their gender, the faculty type they have graduated, educational status, the number of the year they have worked for and at which school grade they have been working. When the relation between the efficacy beliefs and the classroom management skills levels of English teachers has been investigated, it has been found that there is a middle quality of significant relation between them.

Key Words: Self efficacy beliefs, English Language Teaching, classroom management skills.

ÖN SÖZ

Tez sürecinde verdiği destekten ve bu akademik süreçteki yardımlarından dolayı tez danışmanım Doç. Dr. Bülent Alcı'ya...

Tez konumu bulmamda benim için bir ışık olan, akademik dünyaya giriş kapısını beraber araladığımız ve üniversite diplomamı elinden aldığım çok saygıdeğer hocam Prof. Dr. Seval Fer'e... derslerim süresince benim her zaman daha iyisini yapabileceğime inanan ve hem samimiyeti hem de tavsiyeleriyle bir eğitmen olarak her zaman örnek alacağım Doç. Dr. Sertel Altun'a... farklı bakış açıları kazanmamızı sağlayan Prof. Dr. Münire Erden'e... ve bu süreçteki katkılarından dolayı Doç. Dr. Osman Kurtkan Kapıcıoğlu ve Dr. Öğr. Gör. Davut Hotaman'a...

Sadece okul hayatı açısından değil her anlamda yüksek lisansın bana kazandırdığı benim için yeri her zaman ayrı olan değerli arkadaşlarım Burcu Ural Saltan ve Seçil Keskin Dinçer'e... Gerçekten çok iyi yerlere geleceğine inandığım ve EPÖCANLARI yurtdışında temsil eden akademik insan Selçuk Doğan'a... aldığı radikal kararları uygulamak için yolundan şaşmayan Mehmet Pamukçu'ya... Özellikle tezimin son aşamalarında dert ortağım olan Cihan Özgüç'e.... acısıyla, tatlısıyla hem eğlenirken hem de aralıksız ödev yaparken birbirimize destek olduğumuz arkadaşlarım Nihal Katırcı, Esra Çakmak ve Behiye Ömeroğlu'na...

Yüksek lisansa başvurmamı sağlayan ve bu süreç içerisinde desteğini esirgemeyen canım dostlarım Yeliz Kızılay ve Funda Durular'a... Benim İngilizce öğretmeni olmamda büyük etkisi olan ve her zaman örnek aldığım akademisyen kuzenim Dr. Öğr. Gör. Nur Emine Koç'a... ilkokula başladığım andan itibaren doğru kararlar almamı sağlayarak bana en büyük desteği veren ve haklarını asla ödeyemeyeceğim sevgili aileme... Son olarak da hayatıma girdiği andan itibaren desteğiyle hep yanımda olan bana güç veren eşim Yunus Yıldırım ve bu süreçte dünyaya gelen ailemizin minik üyesi Barış Yıldırım'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İstanbul, Haziran, 2019

Melike Yıldırım

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	6
2.1.1. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar	6
2.1.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme	7
2.1.2.1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri.....	8
2.1.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler	10
2.1.3.1. Karşılıklı Belirleyicilik	10
2.1.3.2. Sembolleştirme Kapasitesi.....	11
2.1.3.3. Öngörü Kapasitesi.....	11
2.1.3.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	12
2.1.3.5. Öz Yargılama Kapasitesi	12
2.1.3.6. Öz Düzenleme Kapasitesi	12
2.1.3.7. Öz Yeterlik Kapasitesi	13
2.1.4. Sosyal Bilişsel Kuramın Eğitime Yansımaları	14
2.1.5. Özyeterlik Algısı.....	15
2.1.5.1. Özyeterlik Algısı Yüksek ve Düşük Bireylerin Farkı.....	17
2.1.6. Öğretmen Özyeterliği	18
2.1.7. İngilizce Öğretmenleri Özyeterliği Alt Boyutları.....	20
2.1.7.1. Konu Alanı Bilgisi	20
2.1.7.2. Öğretim Sürecinin Yönetimi.....	22
2.1.7.3. Materyal Geliştirme	22
2.1.7.4. Öğretimi Planlama	23
2.1.8. İngilizce Öğretmenliği Alan Yeterlikleri.....	23

2.2. Sınıf Yönetimi	26
2.2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	28
2.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları	29
2.2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	33
2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	33
2.2.4.1. Tepkisel Model	33
2.2.4.2. Önlemsel Model.....	33
2.2.4.3. Gelişimsel Model.....	33
2.2.4.4. Bütünsel Model	32
2.2.5. Sınıf Yönetiminin İlkeleri.....	34
2.2.6. İngilizce Dersinde Sınıf Yönetiminin Önemi	35
2.3. Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Özyeterliği	35
2.4. İlgili Araştırmalar	36
2.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterliği Hakkındaki Çalışmalar.....	37
2.4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Hakkındaki Çalışmalar	41
2.4.3. Özyeterlik Ve Sınıf Yönetimi Becerileri Hakkındaki Çalışmalar	43
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Teknikleri	47
3.3.1. İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği	47
3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği.....	48
3.4. Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR	52
4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısı Düzeyine İlişkin Bulgular	52
4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi Düzeyine İlişkin Bulgular	55
4.3 İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular.....	60
4.4 İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	61
4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	63
4.6. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular	64
4.7. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü ile Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	64

4.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü ile Sınıf Yönetimi Becerileri İlişkin Bulgular	65
4.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	66
4.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular	66
4.11 İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kademe ile Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	67
4.12. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kademe ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular	68
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	74
5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA	76
EKLER.....	84
ÖZ GEÇMİŞ.....	92

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreci.....	8
Tablo 2:	Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Öğelerinin Derse Yansıma Biçimleri	14
Tablo 3:	Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar.....	32
Tablo 4:	Kişisel Bilgiler	46
Tablo 5:	İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği alt boyutlarının dağılımı	48
Tablo 6:	Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarının dağılımı	48
Tablo 7:	İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği Normal Dağılım Testi Sonuçları	50
Tablo 8:	Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	52
Tablo 9:	İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 10:	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 11:	Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 12:	İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları İle Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	60
Tablo 13:	İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	61
Tablo 14:	Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları	63
Tablo 15:	Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 16:	Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Özyeterlik Algısına İlişkin T-Testi Sonuçları	64
Tablo 17:	Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	65

Tablo 18:	Sahip Olunan Kıdem Türü Değişkenine Göre Özyeterlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 19:	Sahip Olunan Kıdem Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 20:	İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları	68
Tablo 21:	İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Dilin Bileşenleri.....	21
---------------------------------	----

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim en temel anlamda bireylerin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında meydana getirilen davranış değiştirme süreçlerinin merkezinde öğrenciler ve lider olarak da öğretmenler bulunmaktadır. Yetim ve Göktaş (2004, 542) öğretmenlerin toplumun kaderini belirleyen bir meslek grubunu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler toplumun mimarı olarak görülür ve çağın gereksinimlerine cevap verebilecek seviyede yetişmiş olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri ülkenin kalkınmasına ve refah seviyesinin yükselmesine yardımcı olacaktır. Bunun için de yeterli derecede mesleki ve kişisel niteliklere sahip olmaları gerekir. Uğurlu ve Polat (2011) öğretmenlerin hem öğretmeye çalıştığı bir konu hakkında hem de öğretmenlik mesleği açısından bilgili ve yeterli olmalarının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Eğitim alanındaki gelişmeler ve öğrenciyi temel alan öğretim programlarının uygulanmaya başlanması ile sınıf içindeki öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler sonucunda öğretmen sınıfta otoriter olma durumundan öğrencilere rehber olma durumuna geçmiştir. Bu rehberlik özellikle öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak etkinliklerin yürütülmesi ve sınıfın düzeninin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Sarı ve Dilmaç (2005,67)'a göre toplumda meydana gelen değişimler sınıf ortamına da yansımaktadır. Bu yansıma sonucunda eskiden baskıcı, şekil yönelimli ve öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi tarzından demokratik, amaç yönelimli ve öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi tarzına geçiş vardır. Sınıf yönetimi de öğretmenin hem konu alanı hem de mesleki yeterliliklerinin yüksek olması ile sağlanabilir.

Bandura (2002, 19)' ya göre sınıfta uygun öğrenme ortamı yaratma görevi en çok öğretmenlerin yetenek ve özyeterliklerine bağlıdır. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler de özyeterliği yüksek olan bireyler gibi bu özelliklerini derse yansıtırlar. Gibbs (2002)'in belirttiğine göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenler başarısızlık karşısında hemen vazgeçmez, eğitim programını öğrencilerin durumuna göre düzenleyebilir ve yeni eğitim öğretim yaklaşımlarını kullanmaya daha açıktırlar. Bu özelliğe sahip olmanın sonucunda da öz yeterliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerini daha iyi motive edebilirler ve öğrencileri daha başarılı olur.

Bir yabancı dil öğretmenin tek görevi ders esnasında öğrencilere öğretilecek dil ile ilgili alıştırmalar yaptırmak, dilbilgisi kurallarını öğretmek veya değerlendirme yapmak değildir. Her öğretmen için geçerli olduğu gibi dil öğretimi sürecinde öğretmenin bu görevleri yerine getirirken etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirmesi de gerekir. Yabancı dil öğretmenin hem dili öğretebilecek yeterliklere sahip olması hem de sınıf yönetimini etkin bir şekilde gerçekleştirmesi dersin gerçek amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın alt boyutları olarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları fakülte türü, kıdemleri ve çalıştıkları kademe değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere aşağıda bulunan sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
3. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları alt boyutları ile sınıf yönetimi becerileri alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

- a) Konu alanı ile alan hakimiyeti, amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi değerlendirme arasında nasıl bir ilişki vardır?
- b) Öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ile alan hakimiyeti, amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi değerlendirme arasında nasıl bir ilişki vardır?
- c) Materyal hazırlama ile alan hakimiyeti, amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi değerlendirme arasında nasıl bir ilişki vardır?
- d) Öğretimin planlaması ile alan hakimiyeti, amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi değerlendirme arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
7. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?
8. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?
9. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları çalıştıkları kademeye göre farklılaşmakta mıdır?
12. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri çalıştıkları kademeye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin özyeterlik algılarına göre değiştiğini belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmak ise bir öğretmenin

öğrencilerine kazandırmak istediklerini sunarken uygun bir ortam yaratabilmesini sağlar. Akar, Tor, Erden ve Şahin (2010,794)'e göre toplumumuzda çağdaş sınıf yönetimi becerilerine sahip olan öğretmenlere her zaman ihtiyaç vardır. Bu öğretmenler öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine dikkat etmeli, zamanı etkili kullanabilmeli, öğrencilerin grup içindeki veya bireysel ihtiyaçlarının farkında olabilmeli, sınıfta meydana gelebilecek disiplin sorunlarının oluşmasını önleyebilmeli ve ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilmelidir. Bu açıklamalarda bulunan özellikler İngilizce derslerini etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için İngilizce Öğretmenlerinin de sahip olması gereken sınıf yönetimi becerilerine dahildir.

Son yıllarda İngilizce eğitiminin daha nitelikli olması için çalışmalar yapılmaktadır. İngilizce öğretiminin önem kazanması İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve özyeterlik algıları açısından daha gelişmiş bireyler olmalarını da beraberinde getirmektedir. Yapılan alan yazını taramasında sınıf yönetimi becerileri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların daha çok sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenleri için uygulandığı görülmüştür. Bu araştırmada ise ortaokullarda ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tartışılarak bu sonuçlara uygun olarak önerilerde bulunulmuştur.

1.4. Varsayımlar

1- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçekleri tarafsız bir şekilde ve içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

2- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin “İngilizce Öğretmenliği Özyeterlik Algısı Ölçeği”ni cevaplayabilecek kadar İngilizce bilgisine sahip oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1- Yapılan çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ve İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt bölgesinde yer alan rastgele seçilmiş resmi ortaokul ve liselerde çalışan 188 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.

2- Bu çalışmada bulunan araştırmalar, “İngilizce ğretmenleri zyeterlik algısı” “zyeterlik algısı”, “zyeterlik”, “sınıf yönetimi”, “sınıf yönetimi becerileri”, “zyeterlik algısı ve sınıf yönetimi becerileri” “İngilizce ğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri” anahtar kelimeleri kullanılarak bulunan ulusal ve uluslararası araştırmalar ile sınırlıdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilişsel kurama, sınıf yönetimine, öğretmen özyeterliğine ve bu kavramlar ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir. Özyeterlik en iyi sosyal bilişsel kuram ile açıklanabilen bir kavramdır. Aynı zamanda Bandura tarafından oluşturulan sosyal bilişsel kuramın dayandığı temel ilkelerden biridir. Bundan dolayı öncelikle sosyal bilişsel kuram ile ilgili bilgi verilmiş, ardından da ayrıntılı olarak özyeterlik kavramı incelenmiştir.

2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı 1950li yıllarda davranışçı kuramın aksine bireylerin öğrendikleri davranışların çevreden ve model aldıkları kişilerden etkilendiğini vurgulamak amacıyla Albert Bandura tarafından oluşturulmuştur. Schunk (2009, 78) sosyal bilişsel kuramın ilkelerine göre insanların başka insanları gözlemleyerek yeni bilgi, kural, yetenek, strateji, inanç ve yaklaşımlar kazanabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda bireyler bu gözlem süreci sayesinde yapacakları davranışların neler olması gerektiğini önceden belirleyebilir ve sonucunda neler olabileceğinin de farkında olabilirler.

2.1.1. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

Bireyler dolaylı öğrenme sürecini gerçekleştirirken bu süreci etkileyen bazı yaşantılar bulunmaktadır. Bunlar dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve davranışları örnek alınan modelin özellikleridir.

- Dolaylı Pekiştirme: Birey için öğreneceği davranışın başkaları tarafından onaylandığını görmek en önemli pekiştiricilerden biridir. Senemoğlu (2009, 220) araştırma sonuçlarının davranışı pekiştirilen bireyi örnek alan bireylerin istenen

davranışları daha kısa sürede öğrendiklerini ve daha sık gösterdiklerini ortaya çıkardığını belirtmiştir.

- **Dolaylı Ceza:** Gözlem sürecindeki bireyler başkası tarafından yapılan ve onaylanan davranışları gösterme eğiliminde olurken, cezalandırılan davranışlardan da kaçınma eğiliminde bulunurlar. Senemoğlu (2009, 220) dolaylı cezanın özellikle sınıfta istenmeyen davranışların engellenmesi açısından önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.
- **Dolaylı Güdülenme:** Birey herhangi bir durumu gözlemlediğinde karşısındaki bireyin ödül alması onun aynı davranışı göstermesi konusunda güdüler. Bireyin davranışı gerçekleştirmesi için davranışın nasıl ödüllendirileceği oldukça önemlidir.
- **Dolaylı Duygu:** Bazı duygular gözlem yoluyla da öğrenilebilir. Bir kişinin herhangi bir şeyden korkması veya herhangi bir durum karşısında acı çekmesi bireyin başına da aynı şeylerin gelebileceğini hissettirir ve empati kurarak davranışı meydana getirme sürecini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilir.
- **Modelin Özellikleri:** Gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşirken model alınan bireyin özellikleri davranışın gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Bandura (1971, 17)'ya göre öğrenme sürecinde hangi bireyin dikkate alındığı veya göz ardı edildiği de davranışın öğrenme durumunu etkiler. Schunk (2009, 96) göre model alınan birey, model alan bireye ne kadar çok benzerse öğrenmenin gerçekleşmesi ihtimali o kadar artar. Modelin nitelikleri davranışın niteliklerini de etkiler. Bu nitelikler genellikle yaş, cinsiyet ve saygınlığa bağlı olabilir.

2.1.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Öğrenme teorileri incelendiği zaman öğrenmelerin doğrudan veya dolaylı olarak gerçekleşebildiği görülmektedir. Schunk (2009, 80)'a göre doğrudan öğrenme kişinin öğrenmeyi kendi yaptıkları sonucunda gerçekleştirmesidir. Birey başarılı olursa veya istediği sonuca ulaşırsa davranış devam eder. Gözlem yoluyla öğrenmede ise sadece bireyin kendi davranışları önemli değildir. Model aldığı ya da almadığı kişilerin davranışlarının sonuçları da bireyin öğrenmesine neden olmaktadır.

Bandura (1986, 47)'nin belirttiğine göre eğer bireyler sadece kendi davranışları sonucunda öğrenselerdi bilişsel ve sosyal gelişimleri oldukça yavaşlardı. Doğrudan öğrenme sürecinde zaman, kaynak ve yaşantılar konusunda oluşacak eksiklikler,

meydana gelecek durum ve etkinliklerin tam amacına ulaşamamasına neden olabiliirdi. Neyse ki birçok öğrenme model alma yoluyla meydana gelmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme ile bireyler davranışların belirgin kurallarını öğrenerek daha sonra gerçekleşecek durumlarda kullanmak için bu kodları zihinlerine yerleştirebilirler. Çünkü bireyler, yapacakları davranışların iyi ya da kötü sonuçlanacağını başka bireyleri gözlemlenmeleri sonucunda öğrenebilirler. Gözlemleyerek öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerinin başkaları tarafından uygulanan durumlar sonucunda artmasını sağlar.

Öğrenmelerin çoğu dolaylı olarak meydana gelir ve öğrenen bu süreç içerisinde herhangi bir davranış gerçekleştirmeyebilir. Dolaylı öğrenmenin birçok farklı kaynağı olabilir. Schunk (2009,81)'a göre dolaylı öğrenmenin model alınan insanların yanı sıra çizgi film, dizi ya da film karakterleri gibi sembolik ve insan dışı, elektronik ve basılı modeller gibi kaynakları vardır. Bu kaynaklar sonucu her davranış öğrenilmese de dolaylı öğrenmeler gerçekleşebilir.

2.1.2.1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenme dört temel sürecin gerçekleşmesi ile meydana gelmektedir. Bu süreçler dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme sürecidir. Gözlem yoluyla öğrenme sürecini özetlemek amacıyla Bandura (1971, 24) tarafından hazırlanan tablo 1'de gözlem yoluyla öğrenme süreçleri görülmektedir:

Tablo 1: Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreci

1.Gözlenen Olay	
2. Dikkat Süreci	Gözlenen Uyarıcı *Ayırt Etme *Etkili Bağlanma *Yaygınlık *Zorluk *İşlevsel Değer Gözlemci Özellikleri *Algısal Kapasite *Algılama *Uyarılma Seviyesi *Güdülenme *Önceki Pekiştiriciler
3. Hatırd Tutma Süreci	*Sembolleştirme *Bilişsel Organizasyon *Sembolik Tekrar *Fiziksel Tekrar

Tablo 1 - Devam

4. Davranışı Meydana Getirme Süreci	*Fiziksel kapasite *Sonuç bileşenlerinin uygunluğu *Taklidin gözlenmesi *Dönütün doğruluğu
5.Güdülenme Süreci	*Dışsal güdülenme *Dolaylı güdülenme *İçsel güdülenme
6.Performans Eşleştirme	

Kaynak: Bandura, Albert. **Psychological Modeling: Conflicting Theories**. (Chicago: Aldine-Atherton Inc, 1971)'den uyarlandı.

Tablo 1 incelendiği zaman görülen süreçler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

- **Dikkat Etme Süreci:** Dikkat etme süreci bireyin gözlem yoluyla öğrenmesini sağlayan ilk basamaktır. Schunk (2009, 86)'a göre gözlemci bu alt süreçte davranışa dikkatini verir ve davranışı anlamlı bir şekilde kavrar. Dikkat etme sürecinde model alınan kişinin özelliklerinin ve yapılan davranışın işlevselliğinin etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bandura (1971, 16)'nın belirttiğine göre bu basamağın gerçekleşmiş olması diğer alt süreçlerin ve davranışın gerçekleşeceğini garantilememektedir. Önemli olan bireyin gözlemlediği davranışlar arasından kendisine uygun olanı ayırt edip seçebilmesidir. Çünkü göz ardı edilen davranışlar bu süreçten ileriye gidemeyeceği için öğrenilemeyecektir.

- **Hatırda Tutma Süreci:** Birey tarafından dikkat edilen davranış akılda kaldığı sürece davranışın gösterilme ihtimali artar. Bu alt süreç gözlemlenen davranışın veya bilginin tekrar etme, kodlama, organize etme gibi yöntemler kullanılarak belleğe depolanmasını içerir. Schunk (1971, 87) bu depolanmanın iki çeşit bilgi olarak meydana geldiğini belirtmiştir. Bunlar imgesel ve sözel form olarak bellekte depolanır. Sözel olarak ifade edilmesi daha zor olan motor beceriler imgesel; kurallar gibi bilişsel becerilere dayanan bilgiler ise sözel forma depolanır. Bandura (1971, 18) adını duyduğumuz zaman görüntüsünü, özelliklerini veya durumu gözümüzde canlandırabildiğimiz isimlerin imgesel olarak öğrenildiğini vurgulamıştır. İmgesel ve sözel formların belleğe nasıl yerleşeceği ve orada ne kadar kalıcı olabileceği de bireyin yaşına ve modelin özelliklerine göre yine değişiklik gösterebilecektir.

- Davranışı Meydana Getirme Süreci: Bireyin davranışa dikkat etmesi ve davranışı hatırd tutmasının yanı sıra davranışı göstermesi de gerekmektedir. Bu süreç daha önceki alt süreçlerin gerçekleştiğinin somut göstergesi olarak düşünülebilir. Schunk (2009, 87)'un Bandura (1977)'dan aktardığına göre davranışı meydana getirme yani üretme süreci bireyin sahip olduğu imgesel ve sözel formları açık davranışlara dönüştürmesidir. Sadece gözlemle öğrenilen basit davranışların davranışa dönüştürülmesi onların öğrenildiğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

- GÜdülenme Süreci: Bireyin istenilen bir davranışı göstermeye devam etmesi için davranışın doğru olduğuna dair onay alması ve güdülenmesi gerekir. Omrod (2003, 335)'in Bandura (1977, 1986) ve Rosenthal&Zimmerman (1978)'den aktardığına göre hem pekiştirme hem de cezalandırma öğrenme ve davranışları farklı şekillerde etkileyebilir. Bireylerin gelecekteki davranışları ile ilgili beklentileri şu andaki davranışlarına verilen tepkilerden ve başkasının davranışlarına verilen tepkilerden etkilenir. Eğer birey başkasına verilen tepkilerden etkileniyorsa buna dolaylı güdülenme adı verilmektedir. Aynı zamanda gelecekteki davranışların sonuçları ile ilgili beklentiler yeni bilginin kazanılması sürecini etkilemektedir. Beklentiler bireyin hangi davranışı seçeceğini etkiler. Beklenen sonuçların gerçekleşmemesi bireyin kendisinde pekiştirici veya cezalandırıcı bir duruma da neden olabilir.

2.1.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler

Sosyal bilişsel kuramın dayandığı en temel ilkelerden biri bireylerin davranışlarının dış etkenlerden oldukça fazla etkilendiğidir. Bu etkileşim durumu karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, öz yargılama kapasitesi ve öz yeterlik kapasitesi tarafından belirlenmektedir.

2.1.3.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Bireyler ve buldukları çevre sürekli birbirleriyle etkileşim halindedir. Bunun sonucunda bireyler buldukları çevreden etkilenirken, çevre de davranışlar sonucu değişip yeniden bireyin davranışlarını etkiler. Bandura (1986,23) bazı öğrenme

teorilerinin aksine öğrenme sürecinde kişisel ve çevresel etmenlerin asla birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiğini ve birbirlerinden etkilendiklerini belirtmiştir. İnsanlar çevreyi yaratır, değiştirir ve çevreye zarar verebilir. Çevre koşullarında yaptıkları değişiklikler dönüşümlü olarak kendi davranışlarını ve gelecek yaşantılarını etkiler.

2.1.3.2. Sembolleştirme Kapasitesi

Sembolleştirme kapasitesi bireylerin daha durumları yaşamadan önce olabilecekleri tahmin ederek kendilerini yaşadıkları çevreye adapte etme ve gerekirse yaşadıkları çevrede değişiklikler yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan semboller gelecekteki durumlar için birer rehber olmaktadır. Bandura'nın (1986, 18) belirttiğine göre bireyler sahip oldukları bilgileri ve sembolleştirme kapasitelerini kullanarak yeni durumlar yaratabilirler. Yapılan hataların cezasını çekmektense bireyler sembolik olarak meydana gelecek olası durumları genellikle test ederler ve tahmin edilen sonuçlara göre herhangi bir eylem gerçekleştirmeden elindeki seçenekleri elerler veya kullanırlar. Aynı zamanda Bandura (1986, 18) sembolleştirme kapasitesinin esnek olduğunu ve bu kapasite sayesinde bireylerin edindikleri sembollerini herhangi bir başka yerde ve zamanda kullanabileceğini vurgulamıştır.

2.1.3.3. Öngörü Kapasitesi

Bireyler sembolleştirme kapasitesini kullanmanın yanı sıra geçmişte kendilerinin veya başkalarının yaşadıklarını göz önünde bulundurarak şu anda ve gelecekte yapabileceklerine karar verme kapasitesine de sahip olmalıdırlar. Bandura (1986, 19) gelecekte yapılmasına karar verilen davranışların kaynağında sembolleştirme kapasitesinin bulunduğunu belirtmiştir. Gelecekte olması düşünülen olaylar bugünkü davranışlarımızı tam olarak belirlemese de bireyde yarattığı bilişsel etki şu andaki davranışlarımızı etkilemektedir. Gelecekte olabilecek olumlu sonuçların öngörülmesi sahip olunan motivasyonel etkilerin artmasını sağlamaktadır. Bu öngörü kapasitesi bireyin öz-düzenleme becerilerini kullanabilmesi yoluyla etkili olabilmektedir.

2.1.3.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Bireyler sadece kendi yaşantıları sonucunda öğrenselerdi model alma yoluyla öğrendiklerinden daha zor bir süreçte daha az şey öğrenebilirlerdi. Bandura (1971, 2)'ya göre eğer elimizde model alınan kişilerin hangi durumda nasıl davrandığını gösteren yol göstericiler olmasaydı teknolojik çağda yaşayan insan toplulukları bilgileri birinci elden elde etmek için çok fazla zaman ve enerji harcarlardı.

2.1.3.5. Öz Yargılama Kapasitesi

Modelden edinilen dolaylı yaşantıların öğrenilmesini etkileyen faktörlerden biri de bireyin öz yargılama kapasitesidir. Bandura (1986, 21) bireyleri birbirinden ayıran en önemli etmenlerden birinin öz-bilinçleri olduğunu belirtmiştir. Bu etmen insanların kendi deneyimlerini ve kendi düşünme süreçlerini analiz etmelerini sağlar. Kendi deneyimleri sayesinde elde edilen bilgileri kendi çevresine ya da dünya görüşüne göre uyarlayabilirler. Buradan da anlaşılacağı gibi bireyler model aldıkları davranışları kendi dünya görüşü ve değerler süzgecinden geçirerek uygulamaya koymaktadırlar.

2.1.3.6. Öz Düzenleme Kapasitesi

Schunk (2009, 525) öz düzenleme kapasitesini, sistemli bir şekilde öğrenme hedeflerini başarmaya yönelik bilişi, duygu ve davranışları başlatma ve sürdürme süreçlerini bireylerin kendi kendilerine yönetebilmeleri ve sürdürebilmeleri olarak tanımlamıştır. Ormrod (2003, 350)'a göre kendimiz için belirlediğimiz standartlar, bilişsel süreçlerimizi ve davranışlarımızı gözlemleyip değerlendirme şeklimiz, başarı veya başarısızlıklarımız sonucunda kendimizi sorgulamamız gibi özellikler öz düzenleme kapasitesi tarafından ortaya çıkmaktadır. Eğer düşünce ve davranışlarımız kendi kontrolümüz altındaysa, yani başka bireyler tarafından kontrol edilip yönetilmiyorsa öz düzenleme becerilerine sahip olduğumuzu söyleyebilir.

Özmenteş (2008, 162) öz düzenleme becerisine sahip bireylerin, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabildiklerini, düzenleyebildiklerini, yürütebildiklerini, gözlemleyebildiklerini ve değerlendirebildiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda bu bireyler güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve bağımsız

olarak görmekte, davranışsal açıdan kendi seçimlerini yapabilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler.

2.1.3.7. Öz Yeterlik Kapasitesi

Özyeterlik kapasitesi sosyal bilişsel kuramın dayandığı temel ilkelerden biridir. Schunk (2009, 526)'a göre bireylerin yeni davranışları öğrenmek ve yapabilmek için gerekli olan hareketleri düzenleme ve uygulama kapasitelerine dair olan inançları özyeterlik kapasitelerini meydana getirir. Fakat bu bireylerin neler yapacağını bilmeleri anlamına gelmez, ne yapmaya yeterli olduklarını hissetmeleri ile ilgilidir.

Bandura (1994) bir bireyin özyeterlik kapasitesinin oluşması için bazı psikolojik süreçlerden geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlar bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreci olarak dört ana başlık altında toplanmıştır. Bilişsel süreçler bireylerin amaçlarını belirlerken ve bu amaçlara giden yolda neler yaşayabileceklerini düşünürken ortaya çıkabilir. Daha yüksek öz yeterlik kapasitesine sahip olan bireyler kendilerine daha yüksek veya zorlu hedefler belirler. Öz yeterlik kapasitesi düşük olan bireyler için bu durum tam tersidir. Aynı şekilde öz yeterliği yüksek olan bireyler hedefe ulaşma sürecine daha pozitif bir bakış açısıyla yaklaşırken daha düşük olan bireyler bu süreçte karşısına çıkacak zorluklara odaklanırlar. İkincisi motivasyonel süreçlerdir. Bireylerin özyeterlik kapasitesi bireylerin bir işe başlarken o işte ne kadar başarılı olabileceğine dair düşüncelerini etkiler ve bu da motivasyonlarının düşük ya da yüksek olmasını belirleyen etmenlerden biridir. Bunların yanı sıra motivasyonel süreçler gibi duyuşsal süreçler de bireylerin zor durumlarda stres ve depresyonla nasıl başa çıkabileceklerini belirler. Son olarak da seçim süreci gelir. Bireyler özyeterlik kapasitesine uygun olarak günlük hayatta kendi çevrelerini ve yapacakları aktiviteleri belirler.

Ormrod (2003, 346)'a göre bireylerin öz yeterlikleri aldıkları kararları, gösterecekleri çaba ve kararlılığı, öğrenme ve başarılarını etkiler. Bu duruma örnek göstermek gerekirse öğrenciler daha çok başaracaklarını düşündükleri görevler ve aktiviteleri tercih eder, başarısız olacaklarını düşündükleri sorumluluklardan ise kaçınırlar. Aynı zamanda başaracaklarını düşündükleri görevler için daha çok çaba harcayıp, başarıya kadar deneme yanılma yoluna devam ettikleri gibi öz yeterlikleri düşük olduğu zaman görevlerinden çabuk vazgeçerler. Aynı şekilde başarısız olacaklarına inanan öğrencilerin başarısız olma ihtimallerine diğerlerine göre daha yüksektir.

2.1.4. Sosyal Bilişsel Kuramın Eğitime Yansıması

Sosyal bilişsel kuramın eğitime birçok farklı açıdan yansıması vardır. Sosyal bilişsel kuramın temel öğeleri ve bu öğelerin derse yansıma biçimleri Ormrod (2003, 334) tarafından tablo 2’de örneklendirilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Öğelerinin Derse Yansıma Biçimleri

Temel öğeler	Eğitimsel uygulamaları	Örnekler
Gözlem yoluyla öğrenme	Öğretmen davranışları kendinde göstererek öğrencilerin davranışları daha çabuk kazanmasını sağlar.	Kişilerarası çatışmaları çözmek için uygun yolları gösterin. Ardından öğrencilerden küçük gruplar halinde rol yaparak çatışma çözmesi istenmeli ve sosyal strateji kullanan öğrenciler takdir edilmelidir.
Davranış olarak yansıtılan veya yansıtılmayan içsel süreçlerle öğrenme	Öğrenilen davranışlar bazen hemen ortaya çıkmayabilir, daha sonra da gösterilebilirler.	Bir öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde uygun bir şekilde bu davranışından vazgeçirilmelidir. Aksi takdirde sınıfta bu durumu gören öğrenciler daha sonra bu davranışı tekrarlayabilirler.
Hedefe yönelik davranış	Öğrenciler ulaşabilecekleri fakat onları zorlayan hedefler seçmeleri için güdülenmelidir.	İşaret dilini öğretirken sağır olan bir öğrenci ile alıştırma yapın ve öğrencilere haftada kaç kelime veya cümle öğrenebileceklerini sorun.
Davranışlarda öz düzenlenme	Öğrencilere etkili bir şekilde öğrenmelerini ve uygun davranmalarını sağlayacak stratejiler öğretilmelidir.	Öğrencilere okula gelmesi gereken eşyaları hatırlamalarını sağlayacak ipuçları bulun.
Pekiştirme ve cezalandırmanın dolaylı etkisi	Öğrencilerin davranışlarının sınıfta kabul edilebilir olup olmadığı hakkında verilen mesajı doğru aldıklarından emin olunmalıdır.	Öğrencileri Almanca konuşmaya cesaretlendirin, sadece Almanca sorular sormaya çalıştıkları zaman onlara cevap verin.

Kaynak: Ormrod, Jeanne Ellis. **Educational psychology: Developing Learners**. (New Jersey. Merrill Prentice Hall. 2003) ‘den uyarlanmıştır.

Sosyal bilişsel kuramın eğitim en çok etkilediği noktalar öğrencilerin öğretmenlerini ve diğer öğrencileri örnek almasının yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin özyeterliklerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisidir. Özyeterlik algısı öğrencileri farklı şekillerde etkilemektedir. İlk olarak öğrencilerin yapacakları görevleri yapmaya karar

vermelerine veya görevlerden vazgeçmelerine neden olabilir. Okul hayatının ilk yıllarında öğrenciler yapacakları konusunda daha az karar vermeye ihtiyaç dururken ilerleyen zamanlarda yapacakları seçimleri etkiler. İkinci olarak öğrencilerin özyeterliliği belli bir aktiviteyi tamamlamak için ne kadar çaba sarf edeceklerini gösterir. Yüksek özyeterliliği olan öğrenciler daha fazla çaba sarf ederek başarıya ulaşır ve bu da özyeterliliklerinin daha da yükselmesine neden olur. Son olarak ise özyeterlilik öğrencilerin duygu durumunu etkileyerek davranışını da belirler. Özyeterlilik algısı düşük olan öğrenciler karşılaştıkları sorunları olduğundan daha zorlu gibi görürler. Böylece daha fazla endişelenir ve problemi çözmek için dar bakış açısından kurtulamazlar. Özyeterliliği yüksek öğrenciler ise tam tersine problem çözmeye daha rahat bir tutum içindedir, olumlu düşünür, endişelenmez ve kendilerine olan saygıları yüksektir. (Pajares ve Schunk 2002,18)

2.1.5. Özyeterlilik Algısı

Özyeterlilik algısı sosyal bilişsel kuramın eğitim öğretim sürecini etkileyen en önemli kişisel özelliklerden biridir. Cruickshank, Jenkins ve Metcalf (2006, 491)' e göre yeterlilik kelimesi bir durum hakkında kontrole sahip olma hissi anlamına gelmektedir. Bandura (1994) özyeterlilik algısını kişilerin kendi hayatları üzerinde etkisi olan olayların karşısında gösterecekleri performans seviyesine dair inançları olarak tanımlamıştır. Bandura (1997, 36)'nın belirttiğine göre özyeterlilik karmaşık bir kavram değildir. Yine de zihinsel, sosyal, duygusal ve davranışsal alt becerilerin birçok farklı amaç için bir araya gelerek uyumlu bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu becerilere sahip olunup olunmamasından çok, bu becerilerin gerektiği zaman etkili bir şekilde kullanılması daha önemlidir. Özyeterlilik algısı kişilerin nasıl hissedeceklerini, nasıl düşüneceklerini ve nasıl davranacaklarını belirler. Levin ve Nolan (2010, 125)'in belirttiğine göre öz yeterlilik bir kişinin belirli bir konu veya görevde başarılı olup olmayacağına dair inancıdır. Bu inancın yüksek veya düşük olması bireylerin yapacakları işteki performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkiler.

Özyeterlilik algısı dört farklı kaynağa bağlıdır. Bu kaynaklar performans edinimleri, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve psikolojik durumlardır. Performans edinimleri, bireyin kendi yaşantısında hedeflediği durumlar ve geçmiş yaşantılarıdır. Özyeterlilik algısının yüksek olmasını sağlayan en önemli etmenlerden biri geçmişte yaşanan

başarılı deneyimlerdir. Yaşanan başarısızlıklar ise bireyin kaygılarını arttırır. Burada dikkat edilmesi gereken başarılı işin zorluk derecesidir. Kolay hedeflere kolay bir şekilde ulaşmak bireyin özyeterliliğini arttırır fakat en küçük başarısızlık özyeterlilik algısının olumsuz yönde değişmesine sebep olur. Başarılan iş ne kadar fazla emek harcanarak yapılırsa özyeterlilik algısı da o denli yüksek ve devamlı olur. İkinci kaynak bireyin etrafında gördüğü kişilerle kendini karşılaştırarak kendi özyeterliliği hakkında bir yargıya vardığı dolaylı yaşantılardır. Kendine model aldığı kişilerin çaba sarf ederek başarıya ulaşması bireyin kendi özyeterlilik algısını arttırırken, bu kişilerin başarısızlığa uğraması da özyeterlilik algısının düşmesine neden olmaktadır. Bu da bireyin bir işi yapmak için göstereceği çabayı etkiler. Özyeterliliği etkileyen üçüncü kaynak sosyal iknadır. Bireyin bir işi yapabilmesi için etrafındakilerin onu gerçekçi bir şekilde cesaretlendirmesi bireyin özyeterliliğinin artmasını ve daha fazla çaba sarf etmesini sağlar. Fakat gereğinden fazla veya gerçekçi olmayan şekilde cesaretlendirilen bireyler başarısız olduğu zaman diğer bireylere oranla daha fazla hayal kırıklığı yaşar ve özyeterlilik algısını düşük hisseder. Dördüncü ve son kaynak ise bireyin sahip olduğu psikolojik durumdur. Bireyin ne kadar stres altında olduğu kendi hakkındaki yargılarını etkileyebilir. Bireyin kendini gergin veya güçsüz hissetmesi bir işi başaramayacağı duygusuna kapılmasına neden olur. Bu yüzden bireylerin kendilerini doğru bir şekilde algılayabilmesi için koşulların rahatsızlık vermemesi gerekmektedir. (Bandura, 1988, 284-285)

Bandura (2000, 75)'nin belirttiğine göre özyeterlilik algısı bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Özyeterlilik algısı bireylerin sadece davranışlarını etkilemez; yaptığı seçimleri, sonuç beklentilerini, yeterliklerini, etrafındaki zorlukları algılamalarını ve fırsatları fark etmeleri gibi dolaylı olarak etkilendiği birçok durum da bulunmaktadır. Özyeterlilik algısı bireylerin değişken mi yoksa stratejik mi düşüneceklerini, durumla ilgili iyimser veya kötümser olacaklarını, hedefleri için izleyecekleri yolları, hedefleri uğrunda ne kadar çaba göstereceklerini, beklentilerini, zorluklar karşısında ne kadar direnebilecekleri, çevresel etmenler uygun olmadığında ne kadar gerileceklerini, strese girip girmeyeceklerini ve kendilerine bakış açılarını etkiler.

2.1.5.1. Özyeterlik Algısı Yüksek ve Düşük Bireylerin Farkı

Bireyler kendi özyeterlik seviyelerini farklı algılayabilirler ve bu durum da bireyler arasında farklar olmasına neden olur. Emmer ve Hickman (1991, 756) Bandura tarafından kavramsallaştırılan özyeterlik algısının bireyin sahip olduğu bilgi ve yetenekleri ile davranışsal başarıları arasındaki önemli bir köprü olduğunu belirtmiştir. Levin ve Nolan (2010, 125)'a göre özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin, özyeterlik inancı düşük olan bireylere göre, kendilerine daha büyük hedefler belirlemesi ve hedefe ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmeleri olasıdır. Çünkü özyeterlik inancı yüksek olan bireyler öğrenebileceklerine ya da yapabileceklerine inanırlar.

Bandura (1988, 280)'ya göre özyeterlik algısı bireylerin çevresel etmenlerle başa çıkma durumlarında yaşadığı stres ve gerginliği etkiler. Stresli ve gergin durumlarda özyeterlik algısı bireylerin bir işi yapma kapasitesini etkilemenin yanı sıra onların düşüncelerini de etkilemektedir. Özyeterlik algısı düşük bireyler hedeflerine ulaşma konusunda azimli değildir ve en ufak başarısızlıklar bile motivasyonlarını düşürür. Hedeflerine ulaşma yolunda karşılarına çıkacak zorluklarla ve kişisel eksiklikleriyle fazla ilgilenirler ve bu daha az çaba sarf etmelerine neden olur. Vazgeçmeye eğilimleri fazladır ve strese girmeleri daha kolaydır. Kendilerine olan inançları düşük olduğu için bir konuda başarılı olma ihtimalleri daha da düşmektedir. Özyeterlik algısı yüksek olan bireylerde ise bu özelliklerin tam tersini görmek mümkündür. Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler karşılaşacakları güçlüklerle aldırmandan daha zor hedefler belirleyebilirler. Zorluklar karşısında daha güçlü dururlar ve kolay kolay vazgeçmezler. Zayıf yanlarının farkında olup bunlardan etkilenmemek ve zayıf yanlarını güçlendirmek için daha fazla çaba harcarlar. Bu özelliklerin de bir sonucu olarak özyeterlik algısı yüksek olan bireyler daha başarılı olur, gerginlik yaşamaları ve strese girme olasılıkları daha az olur.

Düşük özyeterlik algısına sahip olan bireyler onları başarıdan uzaklaştırabilecek bazı olumsuz özelliklere sahiplerdir. Özyeterlik algısı düşük bireyler zor görevleri kendilerine tehdit olarak gördükleri için bu tip görevlerden kaçınırlar. Seçimleri de öz yeterlik algılarından etkilenir ve bu seçimlere ulaşmaya çalışırken istekleri ve sorumluluk alma düzeyleri öz yeterlik algısı yüksek olan bireylere göre daha düşüktür. Nasıl başarılı olacaklarını düşünmekten çok karşılaşacakları engeller ve

olumsuzlukları düşünürler. Bu durum da onların daha az çaba göstermesine ve en küçük sorunda vazgeçmelerine neden olur. (Umaz, 2010, 8)

2.1.6. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmen özyeterliği Gibson ve Dembo (1984) tarafından öğretmenlerin en zor öğrenen ve güdülenen öğrencilerin öğrenmesine bile yardım edebileceklerine dair inançları olarak tanımlanmıştır. Woolfolk (2004, 370)'a göre de öğretmen özyeterliği, bir öğretmenin en zor öğrenen öğrencisinin bile öğrenebileceğine ve ona yardım edebileceğine dair inancı olarak açıklanabilir. Bu inanç öğrencileri başarılı olan öğretmenlerin en belirgin özelliklerinden biridir. Bu tanımlar uygulanan ölçeklere de uyarlanmaktadır. Pelton (2014,41) öğretmenlik özyeterlik ölçeklerinde genellikle, öğretmenlerin en zor öğrencilere ulaşım ulaşılamayacaklarına dair olan inancından, farklı teknikler kullanıp kullanamayacaklarına dair olan inançlarına uzanan boyutlarını temel olarak aldıklarını belirtmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2014, 69)'e göre ise öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin planlama, organize etme ve belirlenmiş öğretim hedeflerine ulaşmayı amaçlayan etkinlikleri uygulama becerilerine yönelik bireysel inançlarıdır. Bu inançlara bütün öğrencilerini etkinliklere dahil etme, disiplinli olma veya matematik problemlerini en zor öğrenen öğrencinin bile anlayabileceği şekilde açıklama örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin özyeterlikleri birçok farklı etmenden etkilenebilir. Cerit (2010,81) tarafından yapılan hizmet öncesi öğretmenleri özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda öğretmenlerin özyeterliklerinin eğitim programı ve aile desteğinden etkilendiği belirtilmiştir. Şakar'ın (2013, 23) belirttiğine göre de öğretmenlerin çalıştıkları kurum, meslektaşları veya ortakları tarafından onay görmemeleri büyük ihtimalle öğretmenlerin kendi öğretim yeterliklerini sorgulamalarına neden olacaktır.

Özyeterlik teorileri, yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin, hem öğrencilerine hem de kendilerine inandıkları için, daha çok çalıştığını ve daha zor öğrenen öğrencilere karşı daha dayanıklı ve sabırlı olduklarını göstermiştir. Mojavezi ve Tamiz (201, 488) yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin derslerine karşı olumsuz tutumlarını değiştirmeye çalıştığını ve kendi derslerini en sevdikleri ders haline getirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ormrod (2003, 349)'un belirttiğine göre öğretmenlerin de az ya da çok özyeterliğe sahip olacağı unutulmamalıdır. Bir

grup halindeki öğrencilerinin hayatında değişim gerçekleştirebileceğine inanan öğretmenlerin öğrencileri, daha yüksek başarılarla sahiptir ve yapabileceklerine ilişkin daha fazla özyeterliğe sahiptirler. Aynı zamanda Pan (2014, 71) özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye karşı daha istekli olacağını da belirtmiştir. Öğrencilerin daha istekli olması da eğitim ve öğretim sürecinden daha fazla verim aldıklarını hissetmelerini sağlamaktadır.

Bandura (1993, 134)'ya göre de bazı öğretmenler günden güne başarısız ve derse katılmayan öğrenciler yüzünden kendini yılmış hissedebilir. Aslında, akademik beklentilerinin karşılanması açısından düşük özyeterlikleri stresli bir duruma dönüşmüştür. Öğretimsel özyeterliği düşük olan öğretmenler öğretmeye karşı daha az bağlılık gösterir ve akademik konulara daha az zaman harcar.

Şahin (2010) öğretmen mesleki yeterliğinin, öğretmenin mesleğini etkili olarak yapabilmesi için sahip olması gereken nitelikler olduğunu belirtmiştir. Bu nitelikler, mesleği uygulamak için gereken bilgi, beceri ve tutumlardan meydana gelmektedir. Öğretmen yeterliklerinin alt boyutları birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Türk Eğitim Derneği'nin (2009,5) Dünya Bankası (2005)'nden aktardığına göre de öğretmen yeterlikleri açısından öğretim, sınıf içi çalışmalar ve çalışma ortamı olmak üzere üç ana boyut bulunmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik algısı düşünme, karar verme ve davranışlar gibi birçok özelliği etkilemektedir. Mesela kendisinin öğrencilerinin başarısı üzerinde hiçbir etkisi olmadığını düşünen öğretmenler yeni yöntem ve teknikleri uygulamazlar. Özyeterlik algısı daha yüksek olan öğretmenler ise daha düşük seviyeli öğrencilere ulaşmak için farklı yöntem ve teknikleri dener. Karar öncesinde veya karar anında öğretmenlerin özyeterlik algıları öğretmenlerin çabalarının, disiplin yöntemlerinin ve öğretim hedeflerinin belirleyicilerinden biridir. Öğretmenlerin öğrencileri etkileme yeteneği hakkındaki inançları, öğretmenlerin çabası, tutumu, algısı ve öğrenci üzerindeki etkisinin belirleyicisidir. (Ashton ve Webb, 1986; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, ve Zellman 1977'den aktaran Emmer ve Hickmann 1991, 756)

2.1.7. İngilizce Öğretmenleri Özyeterliği Alt Boyutları

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algısını ölçen birçok farklı ölçek bulunmaktadır. Akbari ve Tavassoli (2015) İngilizce öğretmenlerinin özyeterliklerini belirlemek amacıyla ölçek oluşturmuşlardır. Bu ölçekte alt boyutlar olarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterlikleri; dil becerileri, dilin öğeleri, öğrencilerin yaşına, seviyelerine, ortama ve sosyo-ekonomik duruma uygun davranma, hataları düzeltme, değerlendirme, ders programını uygulama ve bunlar dışında genel öğretmenlik becerilerine sahip olma yeterlikleri açısından incelenmiştir.

Güven (2005) tarafından hazırlanan İngilizce öğretmenliği öz yeterlik algısı dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutlar konu alanı bilgisi, öğretim sürecinin yönetimi, materyal geliştirme ve öğretimi planlamadır.

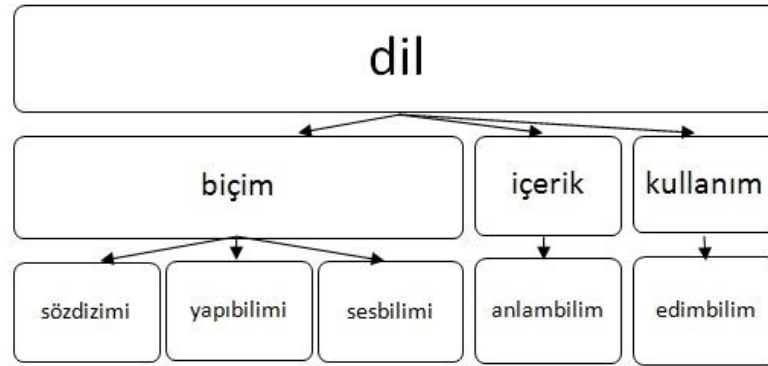
2.1.7.1. Konu Alanı Bilgisi

Öğretmenlik mesleğini yerine getirmek için konu alanı bilgisi oldukça önemlidir. Parkay (2000, 43)'a göre bir öğretmenden toplum tarafından beklenen öğretim yaptığı alan ile ilgili bütün bilgilere sahip olarak her zaman bilgilerin kaynağı olmasıdır. Öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkında geniş bilgiye sahip olması öğrencilerine bu bilgiyi aktarma konusunda daha donanımlı olacaklarının göstergesidir. Fakat bilgiyi öğrenciye aktarmak sadece bilgiye sahip olmak ile değil bu bilgi aktarımının nasıl yapılacağını bilmek ile de ilgilidir.

Stronge (2002, 8)'a göre güçlü konu alanı bilgisine sahip olmak, etkili bir öğretmen olmanın en vazgeçilmez özelliklerinden bir olarak kabul edilmektedir. Tek başına yeterli olmasa da öğretmenin sahip olduğu konu alanı bilgisinin güçlü olması öğrencilerin performansı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Araştırmacılar tarafından uygulanan araştırmalar da konu alanı bilgisinin öğretmen yeterliği üstünde öncelikli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Konu alanı bilgisi iyi olan öğretmenler yazılı metinlere veya kitaba bağlı kalmazlar, öğrencilerinin daha anlamlı tartışmalar ve etkinlikler içinde yer almasını sağlayabilirler. Konu alanı bilgisine sahip olmanın, öğretilen kavram ve konuların tam bilgisine sahip olmanın yanı sıra bilgiyi diğerlerine aktarabilme ve içeriği öğretebilme yeteneğine sahip olmak anlamına da

geldiği bazı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, içerik ve konu alanı hakkında güçlü bir geçmişe sahip olmak öğretmenlere düzenli ve etkileşimli dersler planlama açısından yardımcı olmaktadır.

Owens (1992,14)'ın belirttiği gibi dil, işlevsel öğelerine ve bileşenlerine ayrılmadıkça anlaşılması oldukça güç ve karışık bir sistemdir. Bu sistemin ilk basamağında dil; biçim, içerik ve kullanım olarak üç temel öğeye ayrılmaktadır. Biçim açısından dil sözdizimi, şekilbilim ve sesbilimi olarak incelenmektedir. Dil içerik açısından anlam bilim, kullanım açısından ise edim bilim açısından incelenebilir. Aşağıda bulunan şekil 1'de dilin bileşenleri hiyerarşisi gösterilmiştir.



Şekil 1: Dilin Bileşenleri

Kaynak: Owens, Robert E. Jr. **Language Development: An Introduction**. (New York:MacMillan Publishing Company. 1992)' den uyarlanmıştır.

Demircan (2002, 47)'in belirttiğine göre konuşan ile dinleyen ve göstergeler arasındaki ilişkileri öteki dilsel öğelere yer vererek veya vermeden inceleyen göstergebilim alanı edim bilimdir. Ayvaz (2014, 56)' a göre edim bilimsel söylemler kullanılan dil, içinde bulunulan toplum ve bireyin özelliklerine göre göstergelerin kullanım biçimi açısından farklılıkları gösterebilir. Genel anlamda edim bilim, belirli durumlardaki belirli ifadeleri ve özellikle de sosyal bağlamda kullanılan dilin, yorumlanma şeklinin nasıl farklı şekillerde etkilenebileceğini inceler.

Yabancı dil öğretmenlerinin sözcük bilgisine sahip olması öğrencilerin yabancı dilin temellerini öğrenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Altıkulaçoğlu (2010, 39)'nun belirttiğine göre yabancı dil öğrenimi sadece dilbilgisi kurallarının edinilmesi olarak görülmektedir. Fakat kelime bilgisi olmadan sadece dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi yeterli değildir. Yabancı dil öğreniminde kelime bilgisi, yalnızca kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi anlamına da gelmemektedir. Kelime bilgisi

kelimelerin sesletim bilgisini, biçim bilgisini, söz dizimi ve kelimenin cümle içerisinde nasıl kullanılması gerektiği bilgisini de içermektedir.

Konu alanı bilgisi iyi olan öğretmenlerin öğrettikleri yabancı dil ile öğrencilerin kendi anadilleri arasında bağlantı kurmaları ve bu iki dili bazı durumlarda karşılaştırabilmeleri gerekir. Altıkulaçoğlu (2010, 47)'nin Lewis (2002, 65)'ten aktardığına göre yabancı dil öğretmenin en önemli görevlerinden biri de öğrencilerin anadilleri hakkındaki farkındalığını arttırmak, bunun sayesinde de anadillerinin yabancı dili öğrenmelerine faydalı olacak yönlerini kullanmalarını sağlamaktır.

Yabancı dil öğretmenlerinin derslerini nasıl planladıkları ve işleyecekleri öğrencilerin yabancı dili nasıl edindiği konusunda bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Brown (1980, 8)'ın belirttiğine göre öğretim, öğrencilere rehberlik etme ve öğrencileri öğrenmeye güdülemektir. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair düşünceleri, öğretmenlerin eğitim felsefelerini, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim yaklaşımlarını belirlemektedir.

2.1.7.2. Öğretim Sürecinin Yönetimi

Bütün derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinden de verim alınabilmesi için ders sürecinin öğretmen tarafından etkili bir şekilde yürütülmesi oldukça önem taşımaktadır. Kocaman (1983,2) yeni yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğretmen güdümlü öğretimden öğrenci ağırlıklı bir öğretim yöntemine doğru ilerleme olsa da öğretmenlerin öğretimin vazgeçilmez öğeleri olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil öğretimi sürecinde öğretmenin sınıf içinde üstlendiği rol her şeyi bilen biri olması değil de yol gösterici ve sınıf içi düzenleyici biri olmasıdır. Aynı zamanda öğretmenin disiplin anlayışı da daha hoşgörülü ve anlayışlı olmaları yönünde değişmektedir. Öğrencilerin zoraki susturulması yerine derse katılımlarının sağlanması güdülenme oranlarının artmasına katkıda bulunacaktır.

2.1.7.3. Materyal Geliştirme

Materyal kullanımı, öğrencilerin anlatılan konuları somut hale getirmeleri açısından yabancı dil öğretiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Şad ve Arıbaş (2008,171) soyut bir alan olan yabancı dil öğretiminin öğrenciler için daha somut bir hale getirebilmek için derslerde materyal kullanımının oldukça önemli olduğunu

belirtmiştir. Materyallerin hazırlanması sürecinde ise sadece dilsel zeka kapasitesi fazla olan öğrencilere odaklanmak yerine bütün zeka türlerine hitap eden materyallerin hazırlanması gerekmektedir. Bu noktada yabancı dil öğretmenlerinin materyal hazırlama ve seçme konusunda uzman olmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Zohrabi (2011, 214)'nin Masuhara (2006)'dan aktardığına göre materyal geliştirme öğretmenlerin mesleklerinde daha profesyonel olmasına katkı sağlar. Böylece öğretmenler kullandıkları eğitim teknikleri esnasında daha yaratıcı, verimli, eleştirel olabilirler ve öğrencilerinin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olurlar. Bu da öğretim sürecinin daha eğlenceli, yenilikçi ve faydalı olmasını sağlar.

2.1.7.4. Öğretimi Planlama

Öğretimi planlayabilme öğretmenin sahip olması gereken mesleki becerilerinden biridir. İşman ve Eskicumalı (2003)'ya göre öğretmenin ders programı çerçevesinde öğretimin içeriğini, sırasını, öğretimi nasıl ve ne zaman gerçekleştireceğini, hangi yöntem, kaynak ve materyalleri kullanacağını, değerlendirmeyi nasıl yapacağını belirli bir öğrenci grubu için tasarlayıp kâğıt üzerine dökmesi öğretimi planlama olarak adlandırılır. Aday öğretmenler üniversitede öğretimi planlama ve değerlendirme dersi almaktadırlar. Kurt ve Ekici (2013) yılında yapılan bir araştırma öğretmenlik eğitimi süresince bu dersi alanların dersleri planlamada daha başarılı olduklarını ve bunun sonucunda öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yabancı dil derslerinin daha verimli geçebilmesi için yabancı dil öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi derse girmeden önce derste yapılacak etkinlikleri, bu etkinliklerin sürelerini, derste kullanılacak materyalleri, dersin nasıl sürdürüleceğini ve öğrencilere verilecek ev ödevlerini önceden planlaması gerekmektedir.

2.1.8. İngilizce Öğretmenliği Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmeleri için öğretmenliğin genel yeterliklerine sahip olmalarının yanı sıra kendi alanları hakkında da bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir. MEB (2008, VIII)'in açıkladığına göre genel öğretmenlik becerileri, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmeleri için sahip

olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu genel yeterlikler kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler öğrencilerini bir birey olarak görmeli ve öğrencilerde görmek istedikleri davranışları kendileri göstererek örnek olmalıdırlar. Aynı zamanda öz değerlendirme yaparak kendileri geliştirme çabası içinde bulunmaları gerekir. Bunun yanı sıra öğretmen öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeli; kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan hangi durumda olduklarından haberdar olmalıdır. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri öğretme ve öğrenme sürecini planlayarak kendine ayrılan süreç içerisinde öğrencilerin aktif katılımı ile bu süreci uygulayıp yönetmektir. Bir diğer yeterlik alanına göre öğretmen öğrencilerin gelişimini ve öğrenmelerini değerlendirmeli ve sonuçlarını daha etkili bir öğretim için kullanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri tanımalarının yanı sıra okulun bulunduğu çevreyi de iyi tanımaları gerekmektedir. Böylece velilerle işbirliği yaparak okulun gelişimine katkıda bulunabilirler. Son yeterlik alanı olan program ve içerik bilgisi ise öğretmenlerin Türk milli eğitim sisteminin ilkelerini bilerek belirlenmiş yaklaşım, amaç, hedef ve ilkeleri uygulamalarını gerektirir.

Şeker, Deniz ve Gölgen (2005,241)'in belirttiğine göre yaşanan toplum ve eğitim felsefesi öğretmenlerin rolleri, beklentileri ve hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirler. Bu durum da her ülkede öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin farklılaşmasına sebep olur. MEB (2008,VIII) özel alan yeterliklerini öğretmenlerin mesleklerini yerine getirebilmek için ihtiyaç duydukları alanlara özgü bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak tanımlamıştır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel yeterliklerinin yanı sıra alan yeterlikleri de oldukça önemlidir. İngilizce Öğretmenleri için belirlenen yeterlik alanları, kapsam ve yeterlikler şunlardır:

- **Yeterlik Alanı: İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme**

Kapsam: İngilizce öğrenme-öğretme sürecini planlama, amaca uygun ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlikler:

1. İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme
2. İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme

3. İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme.
4. İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme.
5. İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme.

- Yeterlik Alanı: Dil Becerilerini Geliştirme

Kapsam: İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme-öğretme teorilerini, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, İngilizceyi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almayı kapsar.

Yeterlikler

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

- Yeterlik Alanı: Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Kapsam: İngilizce öğretim sürecinde, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlikler

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

- Yeterlik Alanı: Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma

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

Yeterlikler

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

- Yeterlik Alanı: İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

Kapsam: Bu yeterlik alanı İngilizce öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Yeterlikler

1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.
2. İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.
3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme.
4. Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme

2.2. Sınıf Yönetimi

Erden (2005, 19)'e göre sınıf yönetimi, hedefler doğrultusunda eğitim ve öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla öğretmenin öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesi etkinliklerinin tümüdür. Küçükahmet (2009,3)'in belirttiğine göre öğrencilerin güvenliklerinin sağlandığı ve öğrenmelerini sağlayacak ortamın oluşturulması sınıf yönetimi anlamına gelir. Bu süreç içerisinde etkili öğretim, öğrenme stratejileri geliştirilir ve uygulanır. Sınıf yönetiminin amacı öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak düzgün, güvenli, olumlu bir sınıf ortamı yaratmak ve bu ortamı sürdürebilmektir.

Slavin (2003,267)'e göre sınıf yönetimi; etkili öğrenme ortamları yaratabilmek için sadece yanlış davranışları önleme ve onlara tepki göstermekten ibaret değildir. Aynı zamanda sınıftaki zamanı verimli kullanma, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen bir sınıf ortamı oluşturma, öğrencileri zihinsel ve yaratıcı şekilde meşgul edecek etkinlikleri sunma gibi etkinlikleri de içermektedir. Belirtilen özellikler sınıf yönetiminin amaçlarını da vurgulamaktadır. Woolfolk (2004, 425) etkili sınıf yönetiminin amaçlarını; öğrenmek için yeterli zamanı sağlamak, öğrencileri aktif olarak meşgul ederek zamanın kalitesini arttırmak, öğrenciler için bilgileri açık, dürüst ve algılayabilecekleri bir şekilde yapılandırmak ve öğrencileri öz yönetim, öz kontrol ve sorumlulukları konusunda cesaretlendirmek olarak belirlemiştir.

Ağaoğlu (2006, 33) eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği ve karmaşık bir süreç olan sınıf ortamının en etkili öğesinin öğretmen olduğunu vurgulamıştır. Etkili bir sınıf yöneticisi olan öğretmen sınıfı öğrenme ortamı açısından uygun hale getirmeli, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte demokratik bir şekilde belirlemeli ve bu kuralları öğrencilere benimsetmeli, öğretimi düzenleyip sürdürmeli ve öğrencilere model olacak şekilde düzgün davranmalıdır. Pan (2014, 71) sınıf atmosferinin, öğretmen ve öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını kullanarak ve birbirleriyle etkileşime geçerek oluşturdukları bir öğrenme ortamı olduğunu vurgulamıştır. Sınıf yönetimine bağlı olarak oluşan bu atmosfer öğrencilerin daha rahat bir öğrenme ortamında bulunmalarını sağlamaktadır. Davranış değişimlerinin de olumlu olmasını sağlamakta ya da olumsuz olmasına neden olmaktadır.

Öğretmenler, derslerini verimli bir şekilde işleyebilmek için kapsamlı bir sınıf yönetimine ihtiyaç duyarlar. Tertemiz (2009,111)'in Jones ve Jones (2001)'den aktardığına göre öğretmenlerin kapsamlı bir sınıf yönetimini uygulayabilmeleri için bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Kapsamlı bir sınıf yönetimi aşağıdaki gereklilikleri içerir:

- Öğrencilerin psikolojik ve kişisel ihtiyaçları hakkında araştırma ve kuramlara dayalı olma.
- Sınıfta öğrencilerin ihtiyaçları ön planda tutularak olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkilerinin sağlama
- Sınıfta olumlu ilişkilerin oluşturulmasının yanı sıra öğrencilerin akademik gereksinimlere karşılık verebilecekleri olumlu öğrenme ortamları oluşturma.

- Bu gereksinimlerin karşılanabilmesine ortam hazırlamak için grup yönetimi becerilerine sahip olma.
- Sınıfta ortaya çıkacak sorunlara karşı çözüm odaklı, öğretimsel davranış standartlarını oluşturma.

Sınıf yönetimi incelenirken birçok boyut göz önünde bulundurulmalıdır. Bu boyutların en önemlilerinden biri de sınıf yönetimini sağlamada en yetkili kişi olan öğretmenlerdir. Küçükahmet (2009, 6) öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda aşağıda belirtilen görevlere sahip olduğunu vurgulamıştır:

- Öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmalıdır.
- Öğrencilerinin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmesini sağlamalıdır.
- Sınıf ortamını olumlu hale getirmelidir.
- Meydana gelebilecek sorunları ortaya çıkmadan önlemelidir.
- Öğrencilerin istenen davranışları göstermesini sağlamalıdır.
- Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına önem vermelidir.
- Öğrenci hizmetlerine katkıda bulunma amacı olmalıdır.

Yukarıda Küçükahmet (2009,6) tarafından belirtilen öğretmen görevleri sınıf yönetiminin sağlanması ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından oldukça önemlidir. Sarı ve Dilmaç (2005, 63) sınıf yönetiminin beş boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu beş boyut sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin durumlar, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, iletişim ile ilgili düzenlemeler ve davranış düzenlemeleridir. Öğretim ortamının bu boyutlar göz önünde bulundurularak düzenlenmesi ve uygun hale getirilmesinde en büyük görev öğretmene düşmektedir.

2.2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmen ve öğrenci olmasına rağmen, bu süreç birçok sınıf içi ve sınıf dışı etmenlerden etkilenmektedir. Korkmaz (2009, 279-280) öğrencilerin sosyal çevreye uyumunun, okul ve aile arasındaki işbirliğin, sınıfın fiziksel şartlarının ve sınıf içindeki atmosferin sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmiştir. Sınıf içinde öğrencileri etkileyen fiziksel etmenler sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf düzeni, ışığın sınıfa nereden girdiği, aydınlatma, ısıtma, sıcaklık, gürültü

durumu, ortamın temizliği, araç-gereç durumu, sınıfın boyası ve genel görüntüsüdür. Sınıfın fiziksel durumu ile öğrencilerin başarı arasında ilişkiler bulunmaktadır.

Topses (2009, 160)'in belirttiğine göre ise öğrencilerin eğitim boyunca karşılaşacağı ve sınıf içinde yansıtacakları sorunlar birçok farklı değişkenden kaynaklanmaktadır. Bu değişkenler öğrencilerin içinde bulunduğu psikolojik durum, ekonomik, toplumsal, kültürel ve eğitimsel boyutlardır. Toplumun genel ekonomik yapısı eğitim sürecindeki bireylere yansıyabilir. Aynı şekilde eğitim sistemi içinde yaşanan sorunlar da belirlenen amaçlara ulaşılmasını engelleyebilir.

2.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için sınıf içinde dikkat edilmesi gereken bazı boyutlar bulunmaktadır. Sınıf yönetiminin alt boyutları hakkında birçok farklı sınıflandırma bulunsa da genel olarak bunların sınıfın fiziksel özelliklerinin düzenlenmesi, zamanın etkili yönetimi ve öğrenci davranışlarının istendik hale getirilmesi ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Başar (1999, 13)'a göre öğretim yönetiminin temel basamağı sınıf yönetimidir. Sınıf yönetiminin alt boyutlarını beş kategori altında incelemiştir. Bunlar sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleridir. Sınıfta etkili bir öğretim yönetimi olması için bu boyutlara öğretmen tarafından dikkat edilmelidir. McLeod, Fisher ve Hoover (2003, 5) sınıf yönetiminin öğretimin planlanması, olağan durumların organize edilmesi, kaynakların toplanması, öğrenci gelişiminin izlenmesi, yüksek verim alınabilmesi için öğrenme ortamının düzenlenmesi ve problemlerin çözülmesi etkinliklerini kapsadığını belirtmiştir.

Çubukçu ve Girmen (2008, 126) yaptığı çalışmalar sonucunda sınıf yönetiminin yedi boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıf içi iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirmedir. Aşağıda verilen boyutların açıklamaları bulunmaktadır.

- Alan hakimiyeti: Öğretmenlerin en önemli görevlerinde biri sahip oldukları bilgileri öğrencilerine aktarabilmeleridir. Bunun için öğretim yöntem ve tekniklerini

bilmelerinin yanı sıra kendi alanları hakkında derin bilgiye sahip olmaları gerekir. Erden (2004,44) bir öğretmenin kendi alanıyla ilgili olan bilgilerde eksik olmaması ve bu bilgileri sürekli güncellemesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin sordukları sorulara cevap verebilmeleri için sürekli araştırma halinde olmalıdırlar.

- Amaçlı davranış gösterme: Bu boyutun gerçekleşebilmesi için öğretmen ders amaçlarının farkında olmalı, dersin amaçlarını eğitim amaçlarının bir parçası ve önkoşulu olarak görmeli ve dersini, dersin amaçlarına uygun olarak sürdürebilmelidir. Aynı zamanda bu boyut öğretmenlerin dersin amaçlarına uygun olarak öğrencileri yöneltebilmesini ve sınıfın ulaşabileceği gerçekçi öğretim hedeflerini belirleyebilmesini içerir. (Çubukçu ve Girmen 2008, 126).
- Sınıf içi liderlik: Mcleod, Fisher ve Hoover (2003, 5)'a göre öğretmenin en temel görevlerinden biri sınıf içinde öğretimsel lider olmaktır. Bu liderliği sağlaması için sınıfın sosyal, düşünsel ve fiziksel yapısıyla ilgilenmek zorundadır.
- Planlama: Ağaoğlu (2006, 13) plan ve program etkinliklerinin sınıf yönetimi ile ilgili çalışmaların bir boyutunu oluşturduğunu belirtmiştir. Plan ve program etkinliklerinin düzenli ve dikkatli bir şekilde yapılması, sınıf içinde öğretmenin etkili bir lider olarak eğitim ve öğretimi devam ettirebilmesini sağlamaktadır.
- Sınıfta iletişim: İletişim, insanların günlük hayatlarında çok önemli bir araç olmasının yanı sıra sınıfta öğretmen ve öğrenciler için de oldukça önemlidir. Güçlü (2009, 40)'ye göre bir öğretmenin etkililik derecesini anlamak için sınıf içinde öğrencileriyle kurduğu iletişime bakmak gerekir. Öğretmen iletişim kurarak sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirebilir, öğrencilerin öğrenme durumunu değerlendirebilir, nasıl yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğinin farkına varabilir. Öğrencilerin derse olan tutumunu da etkileyen bu süreç, öğretmenin kişilik özellikleri ile yakında ilgilidir. Hoşgörür (2006, 158)'e göre iletişimin ilk aşamasında öğretmenin öğrenciye yolladığı mesajın öğrenci tarafından fark edilmesi ve içeriğinin anlaşılması gerekmektedir. Öğrencinin mesajı aldıktan sonra bu mesajı kendi hayatına aktarması ve uygulaması beklenmektedir. Öğretmen yolladığı mesajın öğrenci tarafından alınıp alınmadığını kontrol etmek için ise arada dönütler almalıdır. Dönütler istenilen şekilde alınamıyorsa iletişim tek taraflı bir hale gelmiştir ve sonlandırılması gerekmektedir.

- Sınıfta davranış yönetimi: Etkili sınıf yönetiminin en önemli etkenlerinden biri sınıfta istenmeyen davranışlarının yönetiminin iyi bir şekilde sağlanarak, bu davranışların ortadan kaldırılmasıdır. Jones ve Jones (2010, 17) sınıf yönetiminin, yanlış davranışların belirlenmesi ve düzeltilmesinde öğrencileri kapsayan davranışsal yöntemler ve rehberlik yöntemlerini oldukça fazla kullanma yeteneğini kapsadığını belirtmişlerdir. Aksüt (2006,279)'e göre öğretmenin en temel görevlerinden biri eğitim öğretime ayrılan sürenin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için sınıfta ortaya çıkabilecek davranış bozukluklarının önlenmesi ve giderilmesidir.
- Etkinlik yönetimi: Türk Eğitim Derneği (2009)'ne göre etkili bir öğrenme sürecinde etkinlik yönetimi çok önemlidir. Sınıf içinde etkili bir öğretimin meydana gelebilmesi için öğretmen öğrenme etkinlikleri ve etkinlikler arası geçişleri iyi ayarlamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin etkinliklerden faydalanma sürecini dikkatlice gözlemlemeli ve öğrencileri gözlem sonuçlarına göre yönlendirmelidir.
- Zaman yönetimi: En genel anlamda sınıf içinde yapılacak etkinliklerin süresinin ve sıralanmasının belirlenmesidir. Filiz (2009, 226)'e göre sınıf içinde zaman kavramı ders süresidir ve önemli olan bu sürenin öğretmen tarafından hedeflere ulaşma yolunda verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Öğretmenlerin ders süresini verimli kullanabilmeleri planlamaya bağlıdır. Öğretmenler genelde ders konularını yetiştirmek için zamanla yarıştıklarını belirtmektedirler. Bu da bize derslerde zamanın etkili bir şekilde kullanılarak israf edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.
- Değerlendirme: Öğrencilerin sınıf içi davranışlarının ve başarılarının izlenip değerlendirilmesi öğretim programlarının oluşturulması açısından oldukça önemlidir. Bu programların öğrencilere uygun bir şekilde hazırlanması da sınıf içindeki öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Türk Eğitim Derneği (2009, 8)'ne göre öğrencilerin başarısını izleme, öğrencileri değerlendirme ve sonuçları paylaşmak öğretmenlerin görevleri arasındadır. Bu değerlendirme sayesinde öğretmen, yaptığı öğretimin ne kadar etkili olduğunu belirlemektedir. Öğretimin planlanması sürecinden başlayarak bütün öğeler değerlendirme sürecinden etkilenmektedir.

2.2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Aksoy (2001, 10)'un Wolfgang ve Glickman (1980)'dan aktardığına göre sınıf yönetimi modelleri temelde müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel olmak üzere üç ayrı yaklaşıma göre belirlenmiştir. Bu yaklaşımların arasındaki farklar tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar

	Müdahaleci olmayan yaklaşım	Etkileşimsel yaklaşım	Müdahaleci yaklaşım
Davranışların kontrol edilmesindeki temel sorumluluk	Öğrenciye ait	Öğrenci ve öğretmene ait	Öğretmene ait
Kuralların geliştirilmesi	Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler geliştirir	Öğretmen ve öğrenciler ortaklaşa geliştirir	Öğretmen geliştirir
Temel vurgu	Duygu ve düşünceler	Davranış, duygu ve düşünceler	Davranış
Bireysel farklılıkların önemi	Yüksek düzeyde önemli	Orta düzeyde önemli	Düşük düzeyde önemli
Müdahale zamanı	Öğrenciye davranışlarını kontrol etmek için zaman verilir	Öğrenciye davranışlarını kontrol etmek için zaman verilir ancak grup hakları korunur.	Davranışı değiştirmek için öğretmen hemen harekete geçer.
Müdahale yöntemleri	Sözsüz mesajlar, özel görüşmeler, ben-mesajı	Grup toplantıları, ussal sonuçlar	Ödüller, cezalar
Güç kaynakları	Karizmatik ve uzmanlık gücü	Uzmanlık ve yasal güç	Ödül gücü ve zorlayıcı güç
Tanınmış modelciler	Gordon, Ginott	Dreikurs, Glasser	Canter, Axelrod

Kaynak: Aksoy, Naciye. 2001. Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Pegem Akademi s.25: 9-20.' den alınmıştır.

Aksoy (2001, 18) 'un Levin ve Nolan (1991)'den aktardığı tabloda sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar farklı boyutlar açısından incelenmiştir. Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımında geleneksel ve davranışçı

yaklaşımın ilkeleri ön plandadır. Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi modelinin temeli ise insancıl ve öğrenci merkezli yöntemlerdir. Etkileşimsel yaklaşım ise her iki sınıf yönetimi modelini birleştirerek hem insancıl hem de davranışçı yaklaşımların özelliklerinden yararlanmaktadır.

2.2.4. Sınıf yönetimi modelleri

Her öğretmen bulunduğu sınıfın özelliklerine uygun olacak şekilde sınıf yönetimi modeli seçmelidir. Başar (1999,15) sınıf yönetimi modellerinin; tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olmak üzere dört farklı şekilde olabileceğini belirtmiştir.

2.2.4.1. Tepkisel Model

Tepkisel model öğretmenin istenmeyen bir davranışla karşılaşması sonucunda kullandığı sınıf yönetimi modelidir. Bu modelde amaç, istenmeyen davranışın gruptan çok bireye ve ortama uygun ödül-ceza teknikleri kullanılarak ortadan kaldırılmasıdır. Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu söylenebilir.

2.2.4.2. Önlemsel Model

Önlemsel model tepkisel modelin tersine istenmeyen davranışlar ortaya çıktıktan sonra ortadan kaldırılmasını değil davranışlar meydana gelmeden önce önlenmesini amaçlar. Bu model için uygulanan etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir ve uygulandığı takdirde tepkisel modele olan gereksinimi azaltır.

2.2.4.3. Gelişimsel Model

Bu sınıf yönetimi modelinde sınıf yönetimi uygulamaları öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılır. Bir üst gelişim evresindeki uygulamaya geçmeden önceki bulunulan gelişim evresindeki uygulamaların tamamlanması gerekmektedir.

2.2.4.4. Bütünsel Model

Adından da anlaşılacağı gibi tepkisel, önlemsel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin bazı özelliklerini alarak karma olarak meydana getirilmiş bir sınıf

yönetimi modelidir. İstenmeyen davranışları ortaya çıkmadan önce önlemek ve bu tür davranışların ortaya çıkmaması için uygun ortamlar hazırlamak, gerektiğinde tepkisel modelin özelliği olan ödül veya cezayı kullanmak bu modelin özellikleri arasındadır. Öğretmen sınıf içinde bu amaçları gerçekleştirirken öğrencilerin içinde buldukları gelişim evresine dikkat eder ve birey ile gruba eşit derecede yönelir.

2.2.5. Sınıf Yönetiminin İlkeleri

Terzi (2002)'ye göre sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin dikkat etmesi gereken temel ilke ve kurallar aşağıda belirtildiği gibidir:

- Öğretmenin dersi ve öğrencileri önemseydiğini göstermesi için derse zamanında girmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin derse önceden hazırlanarak gelmesi gerekmektedir. Derse iyi hazırlanmak hedeflere ulaşmak açısından oldukça önemlidir.
- Derse girişi yaparken öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekerek katılımlarını sağlamalıdır. Derse hızlı ve kararlı bir başlangıç yapmak bunu sağlayacaktır.
- Öğrencilerin dikkatini derse toplarken bütün sınıfın buna katılmasına dikkat etmelidir.
- Öğretmenin ders esnasında sesini etkili bir biçimde kullanması gerekir. Etkili kullanılan bir ses öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için en önemli araçlardan biridir.
- Sınıfta beklenmeyen bir durumla karşılaştığında öğrencilere nasıl davranabileceği ve çözmek için hangi yolları izleyeceği hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Sınıf içinde öğrencilerin performansı hakkında karşılaştırma yapılmamalıdır. Bu durum öğrenciler arasında sorunlar çıkmasına ve düşük performanslı öğrencilerin kaybedilmesine neden olabilir.
- Öğretmenler sınıfın kendilerine olan güvenini sarsmamak için verdiği sözleri tutmalıdır.
- Sınıf oturma düzeni açısından dersin amacına uygun şekilde düzenlenmelidir. Araç-gereçler dersin hedeflerine uygun olarak seçilmeli ve yerleştirilmelidir.
- Etkili bir öğretmen öğrencilerin sınıf içinden veya dışından kaynaklanan problemleri ile ilgilenmelidir.

2.2.6. İngilizce Dersinde Sınıf Yönetiminin Önemi

Okulda işlenen bütün derslerde olduğu gibi, öğrencilerin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için yabancı dil derslerinde de sınıfın öğretmen tarafından iyi bir şekilde yönetilmesi gerekir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin yabancı dil derslerinde zorlanmaları sonucunda derse adapte olamama durumları öğretmenlere ve dersi dinlemek isteyen öğrencilere zor anlar yaşatabilmektedir. Şanlı (2015,383-384) yaptığı araştırmanın sonucuna dayanarak yabancı dil öğrenmenin uzun zaman alan bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin konu alanı bilgilerinin yanında üstün sınıf yönetimi becerilerine de sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf mevcutları, öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin farklı olması, sınıfta bulunan öğretim araçları ve kullanılan kaynak kitapların yabancı dil derslerinde sınıf yönetimini daha kolay veya zor hale getiren etmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

2.3. Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Özyeterliliği

Gürol, Altınbaş ve Karaaslan (2010) alan yazın incelemeleri sonucunda, öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci merkezli yaklaşım oluşturarak öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını sağladığını bunun yanı sıra sınıf yönetimi becerileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğrenci başarısı ile öğretmenlerin özyeterlilikleri arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Slavin(2003,8)'e göre araştırmaların çoğu öğretmenler arasındaki farkı yaratan en önemli özelliklerden birinin öğretmen yeterliliği olarak belirtilen inanç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuldaki başarısını sadece öğrencilerin doğduklarında sahip olduğu zekâyâ, ev yaşantısına ve diğer dış etmenlere bağlayan öğretmenlerin öğretimi; kendi çabalarının öğrenmenin anahtarı olduğunu düşünen öğretmenlerle aynı olmayacaktır.

Jones ve Jones (2010, 20)'a göre öğretmenlerin sınıf yönetimine dair tutum ve davranışları büyük ölçüde kendi yaşam deneyimlerinden etkilenmektedir. Sınıfı nasıl organize ettikleri ve öğrenme ortamındaki sorunlarla nasıl başa çıktıkları da kişisel geçmişlerinden etkilenen durumlardandır. Rimm- Kaufman ve Sawyer (2004, 322) sınıflarında daha kesin karar alabilen öğretmenlerin, bu tutumunun kendilerine olan inançlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Eğer bir öğretmen sınıfta problemle

karşılaşırsa ve sınıf yönetimi yaklaşımı tarzına güveniyorsa, probleme çözüm yolunu sağlayacak bir yaklaşımla yaklaşırlar ve bu da sorunlarla başa çıkma etkililiğini günden güne artırır. Tam tersi olarak eğer öğretmenlerin özyeterlik inancı düşükse daha katı bir yaklaşım tercih ederler, sorunların çözümünde yetersizdirler ve sorunların sadece öğrenci kaynaklı olduğunu düşünürler.

Sınıf yönetimini etkileyen etmenler; öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okul yönetiminin yapısı, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel geçmişleri, okulun amaçları ile öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmaları gereken davranışlarına ilişkin inançları, öğrencilerin sınıf yönetimi konusundaki eğitimi, okulun başarısızlığında öğrenci riski ve güç kontrol durumudur. Öğretmenlerin önyargı ve değerlerinin de sınıf yönetimi sürecinde karar verme becerilerini etkilediğini belirtilmiştir. Öğretmenlerin değer yargıları ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. (Küçükahmet, 2009, 60-62)

Bandura (1997, 240) bilişsel yeterliliğin artırılması sürecinde öğrenme ortamının oluşturulmasının ağırlıklı olarak öğretmenlerin yeteneklerine ve özyeterliklerine dayandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik seviyelerinin akademik etkinliklerin nasıl yönetileceğini ve öğrencilerin kendi kapasitelerini nasıl değerlendirdiklerini etkilediği de kanıtlanmıştır.

Bandura (2002, 20) öğretmenlerin özyeterliklerinin belirli öğretim etkinliklerini etkilediği gibi öğretim süreci hakkındaki tutumlarını da etkilediğini de belirtmiştir. Bandura (1993, 117) özyeterlik seviyesinin akademik başarıyı üç farklı şekilde etkilediğini belirtmiştir. Özyeterlik seviyesi hem öğrenci, hem öğretmen hem de fakültenin özyeterlik derecesini etkilemektedir. Öğrencilerin motive olmaları ve öğrenmeyi destekleme açısından özyeterliklerine olan inançları, oluşturdukları öğrenme ortamını ve sahip oldukları akademik başarılarını etkiler. Aynı şekilde öğretmenlerin özyeterliliği de öğrenme ortamını ve öğrencilerinin akademik başarısını etkiler. Okulların yeterlik derecesi ise okulun her açıdan başarısını etkiler.

2.4. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları, sınıf yönetimi becerileri ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilmiştir. Bu bölümdeki çalışmalar ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

2.4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları Hakkındaki Çalışmalar

Güven (2005) İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın verileri Mersin'deki devlet okullarında görev yapan 266 İngilizce öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarında yaşları, cinsiyetleri ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat hizmet içi eğitim alma durumu ve mezun olunan üniversite bölümü açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine, İngilizce alanı dışında diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aleyhinedir.

Aliş (2008) yaptığı tez çalışmasında öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimi üzerindeki etkilerini nicel bir araştırma ile incelemiştir. Bu araştırmaya Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapan 48 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim görevlilerinin İngilizce okuma ile dinleme, okuma ile yazma, dinleme ile konuşma ve konuşma ile yazma boyutlarına ait öz yeterlik inanç puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okuma ve konuşma becerilerinde ile özyeterlik inançları daha yüksek, yazma ve dinleme becerilerinde ise daha düşüktür. Ayrıca öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarıyla ilgili tutumları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında okuma becerisi ve akran-öğretmen düzeltmesinin doğasına ilişkin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gürbüz Türk ve Şad (2009) tarafından yapılan nicel araştırmanın amacı hizmet öncesi öğretmenlerin geleneksel ve yapılandırmacı öğretim inançlarını ve özyeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi, Sınıf, Okul Öncesi, Müzik, Resim, Eğitim Teknolojileri, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri, İlköğretim Matematik ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan 411 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha önce bu alanda yapılan araştırmalara oranla öğretmen adaylarının daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu bunda da yapılandırmacı öğrenme tekniklerinin öğrenilmesinden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Beden Eğitimi, Müzik, Resim ve Sınıf öğretmenliği alanında okuyan öğrencilerin özyeterlik algıları, İngilizce, Fen Bilimleri ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği alanında okuyan öğrencilere oranla daha

yüksektir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri ise geleneksel yöntemleri kullanmaya ve sınıf yönetimi alanında zayıflık göstermeye daha az meyillidirler. Aynı zamanda yapılandırmacı öğretim yöntemini kullanmaya en fazla hazır olan ikinci grup olarak belirlenmişlerdir.

Uygur (2010) yaptığı araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmaya Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında, 2008–2009 akademik yılında 1. Ve 2. öğretimde okuyan 222 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öz yeterlik becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğretim türü açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamı fark bulunan değişken sınıf seviyesidir ve bu fark 4. sınıfların lehinedir. Öğretmenlik stajının bu durumda etkili olmuş olabileceği vurgulanmıştır.

Yüksel (2010) Türk İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yüksel (2010)'in bu araştırmasındaki amacı Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını ölçmek; öğrenci katılımını sağlama, öğretme stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmektir. Aynı zamanda öğretmenlerin özyeterlik inancını cinsiyet, mesleki deneyim ve algılanan İngilizce dil seviyesi gibi değişkenlere göre incelemektir. Bu araştırmaya görev yapan 144 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Hem nitel hem de nicel olarak uygulanan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini İngilizce öğretimi konusunda yeterli görmektedir. Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunun ortalaması, öğretme stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ortalamalarına göre daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile İngilizce dil seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunurken, mesleki deneyim ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde farklı bölümlerdeki okuyan 380 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar cinsiyet ve öğretim türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öz yeterlilik inançları ise incelenen alt boyutlara göre farklılık göstermektedir. Bu öğretmen

adayları arasında İngilizce öğretmenleri de bulunmaktadır. Araştırmanın İngilizce öğretmenleri ile ilgili sonuçlara bakıldığı zaman öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında İngilizce öğretmenlerinin düşük ortalamalara sahip olduğu söylenebilir.

Külekçi (2011) yaptığı nicel çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi eğitim fakültesinde İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 353 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik algıları cinsiyet, sınıf, algılanan akademik başarı, bölüme isteyerek gelme ve bölüm tercih nedeni değişkenlerine bağlı kalınarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sınıf ve akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. 4. sınıfta okuyan ve akademik başarısının daha yüksek olduğuna inanan öğrencilerin özyeterlik algısı diğer öğrencilere oranla daha yüksektir. Fakat öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile cinsiyet ve bölüme isteyerek gelme değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kinnunen (2012) öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını ve amaçlarını inceleyen nitel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya Finlandiya üniversitelerinde okuyan İngilizce öğretmen adayları katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi açısından oldukça yüksektir. Fakat öğretmen adayları öğrencileri nasıl motive edeceği, bilgilerini sınıf yönetimi alanına ve öğretim sürecine nasıl aktaracakları konusunda kararsız kalmışlardır.

Uçar (2012) İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inancı, başarı yönelim ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu ve bu ortamı kullanma sıklıkları arasındaki ilişkileri inceleyen nicel bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans programı son sınıfında okuyan 186 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlara bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özyeterlik inançları açısından kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra özyeterlik inançları ve başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamının arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Fakat özyeterlik inançları ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Mojavezi ve Tamiz (2012) çalışmalarında öğretmenlerin özyeterliklerinin öğrencilerin motivasyonları ve başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmaya İran'ın farklı şehirlerindeki liselerde çalışan 80 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyeterliği öğrencilerin motivasyonlarını olumlu anlamda etkilemektedir. Öğrencilerin içsel motivasyonu, İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları ve İngilizce öğretmeni olma istekleri ile öğretmen özyeterliği arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır. Yüksek özyeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz tutumlarını değiştirmeye çalışır ve İngilizceyi en sevdikleri ders haline getirmeye çalışır. Bunların yanı sıra özyeterliği yüksek öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin de daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Farklı üniversitelerde öğrenim gören İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarının algılanan özyeterlik ve pedagojik inançlarının farklılaşmasına ilişkin olan araştırma yüksek lisans tezi olarak Dağlıoğlu (2013) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya Gazi üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 270 İngilizce öğretmeni aday katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan adayların İngilizce öğretimindeki öz yeterlik algıları ve pedagojik inançları oldukça yüksektir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı ve pedagojik inançları; cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi alıp almamış olmalarına ve öğrenim gördükleri üniversitenin üniversite giriş sınavındaki tercih sıralarına göre herhangi bir değişiklik göstermemektedir. Sınıf yönetimi boyutunda ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı, öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçların yanı sıra aday öğretmenlerin pedagojik bilgi inançları üzerinde cinsiyet ve lise türünün herhangi bir etkisi görülmezken öğrenim gördükleri üniversite, hazırlık eğitimi alma durumları ve üniversitelerinin üniversite giriş sınavındaki tercih durumlarının etkisi görülmektedir.

Ekizler (2013) yaptığı araştırmada hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya 181'i hizmet öncesi, 111'i hizmet içi olmak üzere toplamda 292 öğretmen katılmıştır. Özyeterlik becerileri bu çalışmada öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf

yönetimi olmak üzere üç ana boyut altında incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında bu alt boyutlar ile öğretmenlerin hizmet öncesinde ya da hizmet içinde olması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet içi öğretmenler bu üç boyuta bakıldığı zaman kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin öğrenme endişeleri de ben merkezli, görev merkezli ve öğrenciye etki merkezli olarak üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu alt boyutlarda da anlamlı bir fark bulunmuştur. Öz yeterlik becerilerinin aksine hizmet öncesi öğretmenlerin daha fazla öğretme endişesine sahip olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Hakkındaki Çalışmalar

Sert (2007) İngilizce Öğretim programında Sınıf Disiplini hakkında araştırma yapmıştır. Araştırma Ankara'da özel bir ilköğretim okulunda nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya okul yöneticisi, rehber ve aday İngilizce öğretmenleri ve öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf içinde en çok karşılaşılan sorunların katılımcılara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz istemeden konuşmak ve arkadaşının sözünü kesmek tüm katılımcılar açısından istenmeyen davranışların başında gelmektedir. Aday öğretmenlere göre öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygısız davranışları, rehber öğretmenlere göre ise gürültülü sınıf ortamı çok büyük bir sorundur. Aynı zamanda rehber öğretmenler ve okul yöneticisi derste konuşmasa bile başka şeylerle ilgilenen öğrencilerin sorun yarattığını belirtmiştir.

İlgar (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Araştırmaya katılan ve İstanbul ilinde görev yapan 766 öğretmenin 141'i yabancı dil öğretmenidir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile görev yapılan okul, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun olunan okul, sınıf yönetimiyle ilgili ders, kurs ve seminer alış, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyuş, görev yapılan okulda tekli-ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi değişkenler arasında ilişkiler bulunmuş, formasyon derslerini alış ile formasyon derslerini alış süresi açısından ise ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, sosyal bilgiler ve din bilgisi öğretmenlerine göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Danaoğlu (2009) sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Şırnak'ta görev yapan 84 sınıf ve 31 İngilizce Öğretmeni katılmıştır. İngilizce öğretmenleri en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışları; birbirleriyle konuşmak, dersin akışını isteyerek bozmak, birbirlerini şikâyet etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, küfür etmek, yalan söylemek, derste ders dışı şeylerle uğraşmak olarak belirtmişlerdir. Derste karşılaşılan bu sorunların çözümünde ise en çok sözlü uyarı, davranışın nedenini araştırma (dersten sonra konuşma), ceza verme (eksi not), görmezden gelme ve davranış düzenleme (açıklama yapma) stratejilerini kullanmaktadırlar.

Sarı (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın asıl amacı öğretmenlerin tecrübeli olup olmadığının sınıf yönetimi yaklaşımlarına etkisidir. Bu çalışma 100 İngilizce öğretmenin katıldığı nicel bir çalışmadır. Sonuçlar incelendiğinde tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf içinde konuşma oranları, sınıf içinde yönerge vermeleri ve farklı yöntemler kullanarak öğrencileri verilen görevlere dahil etmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğretmenlerin sınıftaki motivasyonu sağlaması ve sınıf içi kuralları uygulaması açısından tecrübeleri ile anlamlı bir fark bulunmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin sınıf içi kurallara daha bağlı olduğu, öğrencilerinin serbest bir şekilde davranmasına izin vermediği ve plan dışına çıkmadığı görülürken, yeni başlayan öğretmenlerin daha rahat bir sınıf ortamı yarattığı belirtilmiştir.

Tonyalı (2018)'nin İlköğretim özel okul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanarak yaptığı araştırmaya 130 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi düzeylerinin orta düzey olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve mezun olunan okul türüne göre otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sınıf mevcuduna göre sınıfında 20-30 öğrenci bulunan öğretmenlerine lehine demokratik sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.4.3. Özyeterlik ve Sınıf Yönetimi Becerileri Hakkındaki Çalışmalar

Henson'ın (2001) araştırması hizmet öncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri, görev analizleri ve sınıf yönetimi inançları arasındaki ilişki üzerinedir. Bu araştırmaya Amerika'nın güneybatısında bulunan bir üniversitede eğitim psikolojisi dersini alan 126 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda görev analizi ile sınıf yönetimi inancı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanı sıra öz yeterliği yüksek olan hizmet öncesi öğretmenlerin dersin ve sınıfın yönetimi göz önünde bulundurulduğu zaman daha az müdahaleci olduğu belirlenmiştir.

Babaoğlan ve Korkut (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Burdur'da görev yapan 876 sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin boyutları arasında en yüksek ilişki, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu arasında, en düşük ilişki ise “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu arasındadır.

Cerit'in (2011) hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması sonucunda, bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliğinin öğretim, insan ve davranış yönetiminin önemli bir açıklayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya 414 hizmet öncesi sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmaya göre hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin bireysel ve genel öğretim inançları ile öğretimsel, insan ve davranış yönetimi inançları arasında önemli ve pozitif bir ilişki vardır.

Yılmaz (2011) yılında yaptığı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Kütahya ilinde görev yapan 300 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda “demokratik değerler ve alt boyutları” ile “sınıf yönetimi tarzları” arasında anlamlı fakat düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. En

yüksek ilişki “takdir edilen sınıf yönetimi ile dayanışma alt boyutu” arasındadır. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin dayanışma alt boyutu ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça takdir edilen sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri de artmaktadır.

Bozbaş (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya İstanbul ilinde görev yapan 15 resmi ilkokulda görev yapan 281 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yapılan incelemede araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, öğretmenin okuttuğu sınıf, sınıf mevcudu ve öğretmenin mesleğini seçme değişkenleri göz önünde bulundurulmuştur. Uygulanan ölçekler öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ve özyeterlik inançları ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durumu, sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile hizmet süreleri ve öğretmen olmaya karşı istekli olmaları arasında anlamlı bir fark var iken öz yeterlik inançları ile sınıf mevcudu arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile öz yeterlik inançları karşılaştırılmış ve aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu ana başlık altında araştırma modelinin ne olduğu, evren ve örneklemin kişisel bilgileri, veri toplama teknikleri ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Çünkü Karasar (2012,77) tarama modelinin geçmişte veya halen devam eden bir durumun herhangi bir değiştirilme veya etkileme çabası gösterilmeden betimlenmesi olduğunu vurgulamıştır. Araştırma süresince araştırmaya konu olan değişken üzerinde herhangi bir değişim yapılmaya çalışılmamış ve gözlem yapılmamıştır.

Bu araştırmada hem İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları hem de sınıf yönetimi becerileri farklı değişkenlere göre ayrı olarak incelenmektedir. Araştırmada birden fazla değişken bulunduğu ve ilişkileri incelendiği için bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012,81)'a göre ilişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini ve değişim varlığını saptamayı amaçlar. Bu araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki belirlenmek ve ayrı değişkenler açısından incelenmek istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilçelerde çalışıp rastgele seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 198 öğretmene ölçekler uygulanmış; bu ölçeklerden

188 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan ölçeklerle ilgili kişisel bilgi analizi tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4: Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Erkek	62	33
	Kadın	126	67
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim fakültesi	127	67.6
	Fen edebiyat fakültesi	61	32.4
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	50	26.6
	6-10 yıl	53	28.2
	11-15 yıl	42	22.3
	16 yıl ve üzeri	43	22.9
Çalıştığı Kademe	Ortaokul	93	49.5
	Lise	95	50.5

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılıp ölçekleri geçerli sayılan 188 öğretmeninden 62 (%33)'sinin erkek öğretmenlerden, 126 (%67)'sının ise kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre yapılan dağılımlarında 127 (%7,6) ğretmenin eğitim fakültesinden ve 61 (%32,4) ğretmenin fen edebiyat fakültesinden mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 0-5 yıl arası süreyle öğretmenlik yapan 50 (%26,6) ğretmen, 6-10 yıl arası süreyle öğretmenlik yapan 53 (%28,2) ğretmen, 11-15 yıl arası süreyle öğretmenlik yapan 42 (%22,3) ğretmen ve 16 yıl ve üzeri süreyle öğretmenlik yapan 43 (%22,9) ğretmen olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin çok az sayıda olmasından dolayı bu öğretmenlerin ölçek sonuçları 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin sonuçları ile birleştirilerek değerlendirmeye alınmıştır. Bu dağılımların yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin 93 (%49,5)' ortaokul kademesinde, 95 (%50,5)'i ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın amacına uygun olan sonuçları elde edebilmek için İngilizce öğretmenlerine eş zamanlı olarak uygulanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel veri toplama aracıdır ve bu bölümde öğretmenlere, cinsiyeti, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte türü, mesleki kıdemi ve çalıştığı kademe sorulmuştur. Uygulanan ölçekler sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olmasından dolayı eğitim durumu değişkeni göz ardı edilmek zorunda kalınmıştır. İkinci bölümde İngilizce öğretmenlerinin özyeterliğini ölçmek için kullanılan ve Güven (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği” bulunmaktadır. Üçüncü bölüm ise Baloğlu (1998) ve Ağaoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”dir.

3.3.1. İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği

Güven (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği” 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi ölçektir. İngilizce öğretmenlerine uygulanacağından dolayı Güven (2005) tarafından İngilizce olarak hazırlanmış ve bu çalışmada da öğretmenlere orijinal hali uygulanmıştır. 0 puanı bana hiç uygun değil seçeneğini belirtirken 4 puan ise bana çok uygun anlamına gelmektedir. Bu ölçekten alınan puanlar en az puan 0, en fazla puan 136’dır. 15 maddeden oluşan ilk alt boyut öğretmenin konu alanı ile ilgili özyeterliğini ölçmektedir. İkinci alt boyut 11 maddeden oluşmaktadır ve öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi ile ilgili öz-yeterliğini ölçmektedir. Üçüncü ve dördüncü alt boyutlar 4’er maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut öğretmenin materyal hazırlama ile ilgili özyeterlik algısını ölçerken dördüncü alt boyut öğretmenin öğretimin planlaması ile ilgili özyeterlik algısını ölçmektedir. Bu boyutların hangi soru sayılarını kapsadığı tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5: İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği Sorularının Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Soru Numarası
Konu alanı	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,15
Öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
Materyal hazırlama	27, 28, 29, 30
Öğretimin planlaması	31, 32, 33, 34

Kalaycı (2008,403) 'nın belirttiğine göre yapılan her ölçümde güvenilirlik kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Bu ölçüm soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve uygulanan ölçeğin incelenen sorunu ne kadar ele alabildiğini gösterir. Güvenirlik analizi daha sonra uygulanacak analizler için temel olarak alınır. Cronbach Alpha katsayısı $0.80 < \alpha < 1.00$ arasında olan ölçekler yüksek güvenilirliğe sahiptir. Uygulanan ölçeklerin analizi yapılmadan önce güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Araştırmacı Güven (2005) tarafından $\alpha=0.96$ olarak bulunan güvenilirlik katsayısı bu araştırmada $\alpha=0.94$ olarak bulunmuştur. $0.80 < \alpha < 1.00$ olduğu için İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeğinin yüksek güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği

Veri toplama aracının üçüncü bölümü olan Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği 9 alt boyut ve 64 sorudan oluşan 4'li likert tipi ölçektir ve bu ölçekten alınan puanlar 64 ile 256 arasında değişmektedir. 4 puan "kesinlikle katılıyorum, 3 puan "katılıyorum", 2 puan "katılmıyorum, 1 puan ise "kesinlikle katılmıyorum" anlamına gelmektedir. Ölçeğin oluştuğu 9 boyut ve soru sayıları tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği Sorularının Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Soru Numarası
1. Alan Hakimiyeti	1, 2, 3
2. Amaçlı Davranış Gösterme	4, 5, 6, 7
3. Sınıf İçi Liderlik	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
4. Planlama	15, 16, 17, 18, 19

Tablo 6 - Devam

Alt Boyutlar	Soru Numarası
5. Sınıfta İletişim	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
6. Sınıfta Davranış Yönetimi	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
7. Etkinlik Yönetimi	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55
8. Zaman Yönetimi	56, 57, 58
9. Değerlendirme	59, 60, 61, 62, 63, 64

Tablo 6 incelendiği zaman ölçekteki 3 sorunun öğretmenlerin alan hakimiyetini, 4 sorunun öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme durumunu, 7 sorunun öğretmenlerin sınıf içi liderliğini, 5 sorunun öğretmenlerin planlama becerisini, 10 sorunun öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerisini, 11 sorunun sınıfta öğretmenlerin davranış yönetimini, 15 sorunun öğretmenlerin etkinlik yönetimini, 8 sorunun öğretmenlerin zaman yönetimi becerisini ve 6 sorunun da öğretmenlerin değerlendirme becerilerini ölçmekte olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği ile ilgili analizler yapılmadan önce güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Araştırmacı Çelik (2006) tarafından $\alpha=0.96$ bulunan güvenilirlik katsayısı bu araştırmada $\alpha=0.98$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı $0.80 < \alpha < 1.00$ değerleri arasında bulunduğu için Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeğindeki sorular birbiri içerisinde tutarlıdır ve incelenen sorunu yüksek bir derece ile ele alabilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçek verileri SPSS 22 (Sosyal bilimler için istatistik programı)'ye aktarıldıktan sonra çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu analiz sırasında verilerin aritmetik ortalamaları, frekansları, standart hata ve standart sapmaları belirlenmiştir. Her iki ölçek için yapılan Kolmogorow-Smirnov normal dağılım testi sonuçları tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği Normal Dağılım Testi Sonuçları

	istatistik	N	p	S	çarpıklık	basıklık	\bar{X}	medyan
İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği	,163	188	,000	,39	-1,41	2,05	3,50	3,61
Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği	,112	188	,000	,40	-1,34	2,39	3,51	3,59

Baş (2019)'un George ve Mallery (2019, 68)'den aktardığına göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 2,5$ arasında değer alması, ortalama ve medyanın birbirine yakın olması ve örneklemin 30 veya üzeri sayıda olması verilerin normal dağılıma yakın olduğunu gösterir. Bu açıklamaya bakıldığında her iki ölçeğin de normal dağılıma sahip olmadığını görülmesine rağmen veriler normal dağılımdan fazla uzaklaşmamıştır. İngilizce öğretmenleri özyeterlik ölçeği ve sınıf yönetimi becerisini değerlendirme ölçeği normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdikleri için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetlerine, eğitim durumuna ve çalıştıkları kademelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi uygulanmıştır. Kalaycı (2008,74)'ya göre bu tip testler iki örneklem grubu arasında herhangi bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılır. T-testi bir grubun ortalamasının diğerinden daha önemli derecede olan farkını gösterir. T-testi her zaman iki farklı ortalamayı karşılaştırır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere cinsiyet değişkeninde kadın, erkek bağımsız değişkenleri; mezun oldukları fakülte türünde eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi bağımsız değişkenleri; çalıştıkları kurum kademesinde ise bağımsız ortaokul ve lise değişkenleri olduğu için t-testi ile analiz yapılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri kıdem değişkenlerine göre incelenirken birden fazla bağımsız değişken göz önünde bulundurulmuştur. Kıdem değişkeninde 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri

seçenekleri vardır. Kalaycı (2008,133) tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) iki farklı değişken olduğunu belirtir. Bunlardan biri bağımlı bir diğeri de bağımsız değişkendir. Bağımsız değişken içerisinde iki veya daha fazla grup olabilir. Tek yönlü varyans analizi bağımsız gruplara göre, bağımsız değişken ortalamaları arasında fark olup olmadığını test eder. Bu açıklama ele alındığında İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri kıdem değişkenine göre değerlendirilirken Tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) kullanılması uygun görülmüştür.

Kalaycı (2008, 115)'ya göre korelasyon analizi iki değişken arasında bulunan doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha fazla değişken ile olan ilişkisini belirler. Aynı zamanda eğer ilişki varsa ilişkini derecesi de bu analiz ile belirlenebilir. Bundan dolayı bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve öğretmenlere uygulanan ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığı belirlenirken korelasyon analizi uygulanmıştır. Aralarında bulunan ilişkinin derecesi ise verilerin normal dağılıma yakın olmasından dolayı Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısı Düzeyine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri cevaplara göre elde edilen puanların betimsel istatistikleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S
1. I know the phonology of English.	188	3,41	,66
2. I know the morphology of English.		3,32	,70
3. I have a good knowledge of English syntax.		3,42	,65
4. I have a good knowledge of English grammar.		3,59	54
5. I have a good knowledge of English semantics.		3,54	,64
6. I have no difficulty in understanding the written materials about English language teaching.		3,71	,52
7. I have no difficulty in comparing and contrasting Turkish and English languages		3,60	57
8. I can read and understand popular novels and story books in English with no use or only little use of dictionary.		3,38	,67
9. I can speak English quite fluently when communicating.		3,49	64
10. I know the language acquisition fluently		3,51	,64
11. I have a wide knowledge of vocabulary.		3,41	,63
12. It is not difficult for me to understand conferences, radio, and television talks in English.		3,47	,60
13. I have a good command of written English.		3,50	,64
14. I have no difficulty in pronouncing the English words correctly.		3,53	,57

Tablo 8 - Devam

	N	\bar{X}	S
15. I have no difficulty in speaking English accurately especially in my language classes.	188	3,68	,53
16. I can use incentives and rewards for the students to promote excellence.		3,47	,74
17. It is not hard for me to identify the methods of the assessment.		3,47	,71
18. I can easily determine purposes and objectives of the assessment.		3,47	,70
19. I can easily choose child-centered and authentic activities.		3,43	,68
20. I can give clear and focused instructions.		3,61	,55
21. It is not difficult for me to use theme- based approach where necessary.		3,53	,66
22. I can teach function words which carry grammatical meaning through repeated use in context. (e.g. articles, prepositions)		3,51	,67
23. I can arrange the physical environment of the classroom to support the learning activities and prevent undesirable student behaviours		3,46	,78
24. I can integrate all language skills when assessing the students.		3,51	,70
25. I can detect the impact of the assessment on pupil's motivation.		3,59	,64
26. I know the learning strategies of my students.		3,58	,67
27. I can easily involve pupils in creating materials in order to make learning more meaningful (e.g. children's making clock, paper animals, puppets)		3,42	,78
28. I have no difficulty in making materials such as puppets, class mascots, cards, transparencies in order to support communicative activities		3,26	,92
29. It is not hard for me to keep a record of materials which I have collected, adapted or developed for various purposes.	3,39	,85	

Tablo 8 - Devam

	N	\bar{X}	S
30. When the course book seems inappropriate, I can develop written materials such as worksheets and handouts.	188	3,57	,71
31. Planning the timing for the different parts of the lesson is not difficult for me.		3,51	,79
32. I know how to analyse the course book.		3,54	,69
33. It is not difficult for me to design the homework or follow-up activities when planning		3,58	,70
34. I am capable of evaluating the lesson to check whether the intended learning has taken place.		3,63	,64

Tablo 8'de bulunan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algılarına ilişkin bulgular incelendiği zaman en yüksek ortalamaya "I have no difficulty in understanding the written materials about English language teaching." ($\bar{x}=3,71$) maddesinin sahip olduğu görülmektedir. Verilen cevapların ortalamalarına bakıldığı zaman ikinci sırada "I have no difficulty in speaking English accurately especially in my language classes." ($\bar{x}=3,68$) maddesi ve üçüncü sırada "I am capable of evaluating the lesson to check whether the intended learning has taken place" ($\bar{x}=3,63$) maddesi yer almaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik açısından en düşük kendilerini en düşük düzeyde hissettikleri maddeler ise "I have no difficulty in making materials such as puppets, class mascots, cards, transparencies in order to support communicative activities." ($\bar{x}=3,26$), "I know the morphology of English." ($\bar{x}=3,32$) ve "I can read and understand popular novels and story books in English with no use or only little use of dictionary." ($\bar{x}=3,38$) maddeleridir. Ölçeğin bütün sorularının ortalaması ise 4 üzerinden 3.50 olarak bulunmuştur.

Tablo 9: İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S
Konu alanı	188	3,50	,35
Öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi		3,51	,51
Materyal hazırlama		3,41	,64
Öğretimin planlaması		3,56	,59

Tablo 9 incelendiği zaman İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri alt boyutun “Öğretimin planlaması” ($\bar{x}=3,56$), en az yeterli gördükleri alt boyutun ise “Materyal hazırlama” ($\bar{x}=3,41$) olduğu görülmektedir.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi Düzeyine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisini değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplara göre elde edilen puanların betimsel istatistikleri tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S
1. Yürüttüğünüz dersin öğretimini gerçekleştirebilecek konu alanı bilgisine sahip olma	188	3,71	,52
2. Sahip olduğunuz alan bilgisini öğrenci düzeyine uygun öğretebilme becerisine sahip olma		3,66	,53
3. Konu alanı ve öğretim bilginizi destekleyecek düzeyde genel kültür bilgisine sahip olma		3,61	,54
4. Derslerinizi, dersin amaçlarına uygun sürdürebilme		3,66	,54
5. Sınıfın ulaşabileceği öğretim hedeflerini gerçekçi olarak görebilme		3,57	,57
6. Öğrencileri, ders amaçlarının gerçekleşmesine yöneltebilme		3,57	,56
7. Derslerin amaçlarını eğitim amaçları zincirinin bir parçası ve ön koşulu olarak görebilme		3,50	,60
8. Öğretme-öğrenme sürecinde demokratik bir lider rolü oynayabilme		3,51	,60

Tablo 10 - Devam

	N	\bar{X}	S
9. Öğrencilerin grup veya bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve olanak sağlayabilme	188	3,51	,67
10. Öğretim sürecinde öğrenci veya öğrenci gruplarıyla ortak kararlar alabilme		3,50	,58
11. Öğrencileri bir grubun üyesi olarak çalışmaya sevk edebilme		3,48	,59
12. Sınıfta öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir sosyal yapı oluşturmalarını sağlayabilme		3,40	,68
13. Öğrencilerin güvenini kazanabilme		3,55	,57
14. Eğitim ve öğretimde değişik durumların gerektirdiği danışman, rehber, arkadaş vb. farklı rolleri uygulayabilme		3,56	,56
15. Öğretim etkinliklerini planlamada gelecekteki gereksinimleri görebilme		3,52	,55
16. Öğrencilerinin sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılayıcı destek öğretim hizmetlerini planlayabilme		3,42	,67
17. Planlamada güncel ve yaratıcı davranabilme		3,54	,62
18. Öğrencileri planlama sürecine katabilme		3,43	,71
19. Planları uygulamaya koyabilme		3,49	,62
20. Türkçe'yi yazılı ve sözlü olarak doğru ve etkili kullanabilme		3,58	,59
21. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme		3,62	,53
22. Sınıf içi iletişimde her öğrenciye etkileşim olanağı sağlayabilme		3,55	,58
23. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin tepkilerine duyarlı olabilme		3,46	,64
24. Soru sormayı bir iletişim stratejisi olarak kullanabilme		3,54	,60
25. Sınıfta başarıyı güdüleme aracı olarak iletişimi kullanabilme		3,58	,50
26. Giyim-kuşamıyla öğrencilere örnek olabilme	3,54	,59	
27. Öğretme-öğrenme ortamını iletişim açısından ilgi çekici hale getirebilme	3,50	,62	

Tablo 10 - Devam

	N	\bar{X}	S
28. Öğretimden beklentisi olan kişiler (aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenler) ile iletişim kurarak iş birliği yapabilme	188	3,52	,67
29. Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alabilme		3,42	,61
30. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi, gereksinim ve isteklerine karşı duyarlı olabilme		3,54	,65
31. Sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme		3,40	,71
32. Sınıf içinde öğrencilerin uyması gereken kuralları onlara benimsetebilme		3,51	,58
33. Sınıf kurallarının uygulanmasında yansız davranabilme		3,58	,57
34. Öğrencilerde istenmeyen davranışları önleyebilme		3,46	,62
35. İstenmeyen davranışların önlenmesinde, otoriter davranışlar yerine etkileme yollarını deneyebilme		3,34	,69
36. İstenilen davranışların sıklığını artırabilme		3,43	,60
37. Sınıf içinde pekiştireçleri (ödül ve ceza) ilkelerine uygun kullanabilme		3,41	,63
38. Öğrencilerde grup bilinci oluşturabilme		3,36	,73
39. Öğretim açısından coşkulu bir sınıf iklimi oluşturabilme		3,48	,62
40. Öğrencilerin sağlıklı insan ilişkileri geliştirebilmelerini sağlayabilme		3,46	,54
41. Öğretme-öğrenme ortamında dinamik olabilme		3,53	,57
42. Öğrencilerin dikkatlerini öğretim etkinliği üzerine toplayabilme		3,50	,57
43. Öğrencilerin öğretime etkin olarak katılımını sağlayabilme		3,52	,62
44. Sınıf içi eğitsel etkinlikleri zenginleştirebilme	3,42	,63	
45. Etkinliklerin yönetiminde kontrol becerisine sahip olabilme	3,54	,62	
46. Ders konularını güncel yaşama bağlayabilme	3,55	,65	

Tablo 10 - Devam

	N	\bar{X}	S
47. Öğrencilerini araştırma ve yaratıcılığa yöneltebilme	188	3,43	,67
48. Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, yetenek, seviye vb. özelliklerine uygun gruplar oluşturabilme		3,45	,63
49. Bireysel, grup veya gruplar arası etkinliklerde düzenleyici bir rol oynayabilme		3,39	,62
50. Yararlandığı görsel-işitsel ders araçlarından ilkelerine uygun yararlanabilme		3,48	,60
51. Sınıfta öğretimin amacına göre değişik oturum düzenleri sunabilme		3,43	,66
52. Sınıf içinde çözülebilir türde olan ısı, ışık, renk, gürültü ve oksijen düzeyi gibi sorunlara çözüm getirebilme		3,47	,58
53. Öğretme-öğrenme ortamında uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme		3,49	,54
54. Sınıf içinde ve çevrede bulunan öğretim olanaklarını etkili ve verimli kullanabilme		3,44	,55
55. Her türlü öğretim materyalinin korunma ve amaca uygun kullanılmasını sağlayabilme		3,49	,60
56. Sınıfta geçecek zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlayabilme		3,52	,62
57. Derslerini planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirebilme		3,54	,63
58. Ders süresince geçen zamanı (ders amaçlarına uygun) verimli kullanabilme		3,53	,59
59. Eğitim ve öğretimde değerlendirme çeşitlerini amaca uygun kullanabilme		3,53	,61
60. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tarafsız olabilme		3,54	,59
61. Öğretim etkinlikleri (her ders, konu ve ünite) sonunda öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirebilme	3,55	,61	
62. Öğrencilerin bireysel, grup veya gruplar arası sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin çalışmalarını değerlendirebilme	3,48	,63	

Tablo 10 - Devam

	N	\bar{X}	S
63. Değerlendirme sonucu elde ettiği dönütlerden hareketle öğretimi yeniden planlayabilme	188	3,48	,67
64. Eğitim ve öğretim sürecindeki kendi etkililiğini değerlendirebilme		3,56	,59

Sınıf yönetimi becerisi ölçeğinin betimsel istatistikleri bulunan tablo 10 incelendiği zaman en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Yürüttüğünüz dersin öğretimini gerçekleştirebilecek konu alanı bilgisine sahip olma” ($\bar{x}=3.71$)’dir. İkinci en yüksek ortalamaya sahip olan maddelerin “Sahip olduğunuz alan bilgisini öğrenci düzeyine uygun öğretebilme becerisine sahip olma” ve “Derslerinizi, dersin amaçlarına uygun sürdürebilme” ($\bar{x}=3,66$) olduğu görülmüştür. Üçüncü en yüksek ortalamaya sahip olan madde ise “Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme” ($\bar{x}=3,62$) olarak belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerileri konusunda en az yeterli gördükleri maddeler “Sınıfta öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir sosyal yapı oluşturmalarını sağlayabilme” ve “Sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme” ($\bar{x}=3,40$)’dir. En düşük ortalamaya sahip diğer maddeler ise “Sınıf içinde pekiştireçleri ilkelerine uygun kullanabilme” ($\bar{x}=3,41$), “Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alabilme” ve “Sınıf içi eğitsel etkinlikleri zenginleştirebilme” ($\bar{x}=3,42$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin ortalaması 4 puan üzerinden 3.51 olarak bulunmuştur..

Tablo 11: Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S
1. Alan Hakimiyeti	188	3,66	,48
2. Amaçlı Davranış Gösterme		3,57	,47
3. Sınıf İçi Liderlik		3,50	,45
4. Planlama		3,48	,50
5. Sınıfta İletişim		3,19	,38
6. Sınıfta Davranış Yönetimi		3,45	,47

Tablo 11 - Devam

	N	\bar{X}	S
7. Etkinlik Yönetimi	188	3,48	,44
8. Zaman Yönetimi		3,53	,53
9. Değerlendirme		3,52	,49

Tablo 11 incelendiği zaman İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından kendilerin en yeterli gördükleri alt boyut “alan hakimiyeti”($\bar{x}=3,66$)’dir. İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli gördükleri alan ise “sınıfta iletişim” ($\bar{x}=3,19$) alt boyutu olarak bulunmuştur.

4.3 İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Alguları ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik alguları ile sınıf yönetimi becerileri arasında doğrusal bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 12: İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Alguları İle Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		sınıf yönetimi becerileri	özyeterlilik alguları
özyeterlilik alguları	r	,521**	1
	p	,000	
sınıf yönetimi becerileri	r	1	,521**
	p	,000	

Tablo 12’de İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik alguları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki uygulanan her iki ölçeğin de ortalama sonuçları ele alınarak analiz edilmiştir.

Korelasyon analizlerinde r değeri -1,00 ile +1,00 aralığında değer almaktadır. Bu değer -1,00’a yaklaşması iki değişken arasında negatif yönde yüksek bir ilişkiyi yani biri artarken diğerinin azaldığını belirtmektedir. Bu değer +1,00’a yaklaşması ise iki değişken arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkiyi yani bir diğeri artarken diğerinin de arttığını veya biri azalırken diğerinin de azaldığını ifade etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında ($r=0,521$) oranında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum iki değişken arasında orta derecede bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

4.4 İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 13'te İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları alt boyutları ile sınıf yönetimi becerileri alt boyutları arasında doğrusal bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

		Özyeterlilik algısı alt boyutları				
		Konu alanı	Öğretme öğrenme sürecinin yönetimi	Materyal hazırlama	Öğretimin planlaması	
Sınıf yönetimi becerileri alt boyutları	Alan	r	,365**	,337**	,155*	,107
	Hakimiyeti	p	,000	,000	,033	,145
	Amaçlı Davranış	r	,408**	,444**	,296**	,162*
	Gösterme	p	,000	,000	,000	,026
	Sınıf İçi Liderlik	r	,349**	,485**	,409**	,337**
		p	,000	,000	,000	,000
	Planlama	r	,304**	,508**	,458**	,336**
		p	,000	,000	,000	,000
	Sınıfta İletişim	r	,395**	,439**	,339**	,294**
		p	,000	,000	,000	,000
	Sınıfta Davranış Yönetimi	r	,300**	,474**	,421**	,327**
		p	,000	,000	,000	,000
	Etkinlik Yönetimi	r	,354**	,475**	,417**	,372**
		p	,000	,000	,000	,000
Zaman Yönetimi	r	,213**	,268**	,248**	,276**	
	p	,000	,000	,001	,000	
Değerlendirme	r	,337**	,483**	,404**	,340**	
	p	,000	,000	,000	,000	

Tablo 13'te belirtilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin alan hakimiyetleri ile konu alanı ($r=+,365$; $p<,01$) ve öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r=+,337$;

$p < ,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alan hakimiyeti ile materyal hazırlama ($r = +,155$; $p > ,01$) ve öğretimin planlaması ($r = +,107$; $p > ,01$) alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Alan hakimiyeti, materyal hazırlama ve öğretimin planlaması alt boyutlarından etkilenmemektedir.

Amaçlı davranış gösterme alt boyutu ile konu alanı ($r = +,408$; $p < ,01$), öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r = +,444$; $p < ,01$), materyal hazırlama ($r = +,296$; $p < ,01$) ve öğretimin planlaması ($r = +,162$; $p < ,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bir değişkende artış veya azalma olduğu zaman diğer değişkenler bu durumdan az da olsa etkilenir.

Sınıf içi liderlik alt boyutu ile konu alanı ($r = +,349$; $p < ,01$), öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r = +,485$; $p < ,01$), materyal hazırlama ($r = +,409$; $p < ,01$) ve öğretimin planlaması ($r = +,337$; $p < ,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Planlama alt boyutu ile konu alanı ($r = +,304$; $p < ,01$), materyal hazırlama ($r = +,458$; $p < ,01$) ve öğretimin planlaması ($r = +,336$; $p < ,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Planlama alt boyutu ve öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r = +,508$; $p < ,01$) alt boyutu arasında ise orta derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Planlama açısından öğretmenlerde meydana gelen bir gelişme öğretim ve öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

Sınıfta iletişim alt boyutu ile konu alanı ($r = +,395$; $p < ,01$), öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r = +,439$; $p < ,01$), materyal hazırlama ($r = +,339$; $p < ,01$) ve öğretimin planlaması ($r = +,294$; $p < ,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sınıfta davranış yönetimi alt boyutu ile konu alanı ($r = +,300$; $p < ,01$), öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r = +,474$; $p < ,01$), materyal hazırlama ($r = +,421$; $p < ,01$) ve öğretimin planlaması ($r = +,327$; $p < ,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Etkinlik yönetimi alt boyutu ile konu alanı ($r = +,354$; $p < ,01$), öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r = +,475$; $p < ,01$), materyal hazırlama ($r = +,417$; $p < ,01$) ve

öğretimin planlaması ($r=+,372$; $p<,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Zaman yönetimi alt boyutu ile öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r=+,268$; $p<,01$) ve öğretimin planlaması ($r=+,276$ $p<,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Konu alanı ($r=+,213$; $p<,01$) ve materyal hazırlama ($r=+,248$; $p<,01$) alt boyutları ile zaman yönetimi alt boyutu arasında ise çok düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Değerlendirme alt boyutu ile konu alanı ($r=+,337$; $p<,01$), öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ($r=+,483$; $p<,01$), materyal hazırlama ($r=+,404$; $p<,01$) ve öğretimin planlaması ($r=+,340$; $p<,01$) alt boyutları arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.5. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S	Levene		T	P
					f	p		
Cinsiyet	Erkek	62	3,54	,34	2,634	,106	,74	,46
	Kadın	126	3,49	,43				

Tablo 14'te belirtilen sonuçlara göre özyeterlik algıları ölçeğini uygulayan erkek öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı ($\bar{x}=3,54$), bayan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanına ($\bar{x}=3,49$) göre daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile özyeterlik algıları arasındaki t-testi sonuçları incelendiği zaman ise ($t=.74$; $p>.05$) İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.6. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S	Levene		T	P
					f	p		
Cinsiyet	Erkek	62	3,55	,34	,831	,363	,99	,32
	Kadın	126	3,49	,43				

Tablo 15’te belirtilen sonuçlara göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğini uygulayan erkek öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı ($\bar{x}=3,55$), bayan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanına ($\bar{x}=3,49$) göre daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki t-testi sonuçları incelendiği zaman ise ($t=.99$; $p>.05$) İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.7. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü ile Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 16’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Tablo 16: Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Özyeterlik Algısına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S	Levene		T	P
					f	p		
Fakülte	Eğitim fakültesi	127	3.50	,37	1,130	,289	-,34	,73
	Fen edebiyat fakültesi	61	3.52	,45				

Tablo 16 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algısı ölçeğine verdiği cevapların ortalamasının 3,50, fen edebiyat fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algısı ölçeğine verdiği cevapların ortalamasının ise 3,52 olduğu görülmektedir. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı da görülmektedir. ($t=-.34$; $P>.05$)

4.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S	Levene		T	P
					f	p		
Fakülte	Eğitim fakültesi	127	3.50	,39	,042	,837	-,12	,90
	Fen edebiyat fakültesi	61	3.52	,42				

Tablo 17 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ölçeğine verdiği cevapların ortalamasının 3,50, fen edebiyat fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ölçeğine verdiği cevapların ortalamasının da 3,52 olduğu görülmektedir. Özyeterlik becerileri sonuçlarına benzer olarak fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı da görülmektedir. ($t=-,12$, $P>.05$)

4.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Özyeterlik Algularına İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 18’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olmak üzere dörde ayrılmıştır.

Tablo 18: Sahip Olunan Kıdem Türü Değişkenine Göre Özyeterlik Algularına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S			
KIDEM	0-5 yıl	50	3,49	,48			
	6-10 yıl	53	3,54	,35			
	11-15 yıl	42	3,50	,37			
	16 yıl ve üzeri	43	3,48	,40			
	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Grup içi	29,59	184	,03	,19	,90		
Gruplar arası	,90	3	,16			-	
Toplam	29,69	187					

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişkiye dair tablo 18 incelendiğinde özyeterlik alguları ölçeğine verilen cevap ortalamalarında farklılıklar olduğu görülmektedir. 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı 3,49’dur. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı 3,54’tür. 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı 3,50’dir. 16 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı ise 3,48’dir. En yüksek ortalamaya sahip olan öğretmenler 6 ile 10 yıl üzeri çalışmış olan öğretmenler, en düşük ortalamaya sahip olan öğretmenler ise 16 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlerdir. Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. (F=,19 , P<.05).

4.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Sahip Olunan Kıdem Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S			
KIDEM	0-5 yıl	50	3,43	,52			
	6-10 yıl	53	3,57	,34			
	11-15 yıl	42	3,54	,34			
	16 yıl ve üzeri	43	3,49	,40			
	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
	Grup içi	30,13	184	,16	1,23	,30	
	Gruplar arası	,60	3	,20			-
Toplam	30,73	187					

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair tablo 19 incelendiğinde sınıf yönetimi becerileri ölçeğine verilen cevap ortalamalarında farklılıklar olduğu görülmektedir. 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı 3,43’tür. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı 3,57’dir. 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı 3,54’tür. 16 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların ortalama puanı ise 3,49’dur. En yüksek ortalamaya sahip olan öğretmenler 6 ile 10 yıl üzeri çalışmış olan öğretmenler, en düşük ortalamaya sahip olan öğretmenler ise 0 ile 5 yıl arası çalışmış öğretmenlerdir. Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. (F= 1,23, P>.05).

4.11. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kademe ile Özyeterlik Algularına İlişkin Bulgular

Tablo 20’de İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kademe türü ile özyeterlik algıları arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kademeler ortaokul ve lise olarak ikiye ayrılmıştır.

Tablo 20: İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S	Levene		T	P
					f	p		
Kademe	Ortaokul	93	3,49	,49	17,06	,00	-,52	,61
	Lise	95	3,52	,29				

Tablo 20 incelendiğinde özyeterlik ölçeği ölçeğini uygulayan ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı 3,49, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı ise 3,52'dir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanına göre daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kademe türü ile özyeterlik algıları arasındaki t-testi sonuçları incelendiği zaman ($t=-.52$; $p>.05$) İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kademe türü ile özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.12. İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kademe ile Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 21'de İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kademe türü ile sınıf yönetimi becerileri arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 21: İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	S	Levene		T	P
					f	p		
Kademe	Ortaokul	93	3,56	,46	3,655	,057	1,95	,053
	Lise	95	3,45	,33				

Tablo 21'deki bulgular incelendiğinde sınıf yönetimi becerileri ölçeğini uygulayan ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı

3,56, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı ise 3,45'tir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanı, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanına göre daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kademe türü ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki t-testi sonuçları incelendiği zaman ($t=1.95$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin hangi seviyede olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması 3.50 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki en yüksek puanın 4.00 olduğu düşünülürse öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Esen (2012) yaptığı bir araştırmada İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algılarını yüksek ve yeterli olarak gördüklerini belirtmiştir. Ölçekteki maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığı zaman ise öğretmenlerin kendilerini en çok okuduğunu anlama açısından yeterli gördükleri görülmektedir. Kendilerini en az yeterli gördükleri alan ise İngilizce iletişim becerilerini destekleyen materyaller hazırlamaktır. Bu durumun İngilizce derslerinde hazır materyaller kullanılmasından ve bu yüzden de öğretmenlerin materyal hazırlamaya fazla ihtiyaç duymamasından kaynaklandığı söylenebilir. Özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları incelendiği zaman ise öğretmenler öğretimin planlanması konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. En yetersiz gördükleri alt boyut ise daha önceden de bahsettiğimiz gibi materyal hazırlama alt boyutudur.

İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirme ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması 4.00 puan üzerinden 3.51 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada bulunan sonuçlar İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Sınıf yönetimi becerilerini değerlendirme ölçeğindeki maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığı zaman kendilerini en çok konu alanı bilgisine sahip olma alanında yeterli gördükleri görülmektedir. Kendilerini en az yeterli gördükleri konu ise sınıfta kuralları öğrencileriyle birlikte belirleyebilmektir. Bu sonucun aksine Atıcı (2014) demokratik bir toplum yetiştirmek için öğrencilerin kural belirleme sürecine katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu sürece katılması kuralları daha kolay

benimsemelerini, sorumluluk sahibi olmalarını ve kurallara isteyerek uymalarını sağlamaktadır. Öğrencilerde sınıf ve disiplin kavramlarının gelişmesi için öğrencilere söz hakkı tanımak çok önemlidir. Sınıf yönetimi becerileri değerlendirme ölçeği alt boyutları incelendiği zaman ise en yüksek ortalamaya sahip olan boyut alan hakimiyeti, en az ortalamaya sahip olan boyut ise sınıfta iletişim boyutudur. İngilizce öğretmenlerinin sınıfta iletişim alanında düşük ortalamaya sahip olmalarının nedeni hala demokratik olan sınıf yönetimi modellerini benimseyememiş olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında herhangi bir doğrusal ilişki bulunup bulunmadığını incelemektedir. Her iki ölçeğe de verilerin cevapların ortalamaları karşılaştırıldıktan sonra bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç her iki değişkenden herhangi birinde artış veya azalma olduğunda diğer değişkende de aynı şekilde bir değişim olacağı anlamına gelmektedir. Uygur (2010) yaptığı çalışmada üniversitede okul uygulaması dersi alan öğretmen adayları ile almayan öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir. Gerçek sınıf ortamında ders veren öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Ekici (2008) üniversitede sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adayları ile almayan öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında bu dersi alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir. Bu açıklamalar da İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerilerinin birbirinden aynı yönde etkilendiğini göstermektedir. British Council ve Tepav (2014,130) tarafından yapılan çalışmada İngilizce Öğretmenlerinin sınıfta İngilizceyi kullanmada kendine güvenini artırma ve kalabalık sınıflarda etkin biçimde öğretme tekniklerini kullanma konularında desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi öğretmenler hem özyeterlik becerileri hem de sınıf yönetimi konusunda eş zamanlı ihtiyaçlara sahiplerdir.

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerisi değerlendirme ölçeğindeki alt boyutlara verdikleri cevapların birbirleri ile olan ilişkileri dördüncü alt problem olarak incelenmiştir. İki ölçeğin alt boyutları genellikle birbirleri ile

pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir. Bu durumdan farklı olarak alan hakimiyeti alt boyut ile materyal hazırlama ve öğretimin planlaması alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kendi alan bilgilerine hakim olmaları öğretimi planlamaları veya materyal hazırlamaları konularında herhangi bir etkiye sahip olmayacaktır. Bu alt boyutların birbirleri ile ilişkileri incelendiği zaman en kuvvetli ilişkinin ($r = ,508$) planlama ve öğretmen öğrenme sürecinin yönetimi alt boyutları arasında olduğu görülmektedir. Bu ilişki derse girmeden önce planlama yapan öğretmenlerin öğretim sürecini daha başarılı bir şekilde yürütebileceğinin göstergesi olabilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlara göre özyeterlik algıları ölçeğini uygulayan erkek öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanının bayan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalama puanına göre daha yüksek olmasına rağmen İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üstüner, Demirtaş, Cömert, Özer (2009) de ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarını incelerken cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Aynı şekilde Güven (2005) İngilizce Öğretmenleri, Uygur (2010) İngilizce Öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda cinsiyet ile özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu araştırmaların sonucu, bu araştırmada alınan sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ve cinsiyet arasındaki farklılaşma incelendiğinde özyeterlik algıları ve cinsiyet sonuçlarına benzer sonuçlar bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin ortalaması bayan öğretmenlere göre yüksektir fakat İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Yedinci ve sekizinci alt problemde İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek

olduğu sonuçlar incelendiğinde görülmektedir. Ortalama farkı olsa da öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde sınıf yönetimi becerileri açısından bakıldığında fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden daha yüksektir. Yine de öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur. Demir ve Koçyiğit (2014)'in İngilizce öğretim elemanlarının mezun oldukları fakülte türünün İngilizce yeterlikleri, pedagojik bilgileri ve sosyal-duygusal becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen araştırmasında da incelenen üç alt boyut ve fakülte türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat bu araştırmalardan farklı olarak Çelik ve Arıkan (2012, 84) nitel yöntem kullanarak yaptıkları araştırmada fen edebiyat fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin formasyon eğitiminin uygulama ve pratik açısından yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmanın dokuzuncu alt problemi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çalıştıkları yıla göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Özyeterlik algısı düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın 6-10 yıl kıdeme sahip olan, en az ortalamanın ise 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Az da olsa bu ortalama farkına bakıldığı zaman daha uzun yıllar çalışan öğretmenlerin son zamanlarda eğitim alanındaki gelişmelerden uzak kaldığı ve bu yüzden kendilerini daha yetersiz gördükleri düşünülebilir. Yine de öğretmenlerin kıdemleri ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmaya paralel olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öz-yeterlik algıları arasında zayıf bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Woolfolk- Hoy (2000) ise mesleki kıdem ile özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyerek öz-yeterlik algısının mesleki kıdem arttıkça da arttığını vurgulamışlardır.

Yapılan araştırmanın onuncu alt problemi İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çalıştıkları yıla göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Sınıf yönetimi becerileri verilerine bakıldığında en yüksek ortalama yine 6-10 kıdeme sahip olan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerindir. Mesleğe daha yeni başlayan öğretmenlerin çoğu sınıf yönetimi konusunda kendi tarzlarını yaratana kadar zorluklar

yaşayabilmektedir. Güvendir (2017, 90) yaptığı araştırmada göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeye uyum sağlayamama, çalıştıkları kurumlarda eğitimlerini olumsuz yönde etkileyen durumlarla karşılaşma ve üniversitede aldıkları eğitim sonucunda kendilerinde oluşan öğretmenlik beklentileri ile görev yaptıkları süreçte yaşadıkları deneyimlerin bağdaşmaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenler de 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinde kendileri az da olsa eksik hissetmelerinin sebebi olabilir. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

On bir ve on ikinci alt problemler İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin çalıştıkları kademe göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir. Özyeterlik ölçeği verileri incelendiği zaman lise kademesinde çalışan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların ortalamasının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve çalıştıkları kademe arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin verilerine bakıldığı zaman ise ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerinin ortalaması lise kademesinde çalışan öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamasına göre daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve çalıştıkları kademe arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları, sınıf yönetimi becerileri ve çalıştıkları kademe arasında anlamlı fark bulunamaması İngilizce öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında her yaşa uygun ders verebilecekleri şekilde eğitim almalarından kaynaklanabilir.

5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Yapılan araştırmada İngilizce Öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerileri ve özyeterlik algıları açısından yeterli olarak gördüklerini göstermektedir. Fakat eğitim ve öğretim süreci çağın hızlı bir şekilde değişen yapısına uygun olarak sürekli değişim içerisindedir. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve özyeterlik algıları belirli aralıklarla öğrencilerin ihtiyaçları ve değişen eğitim programlarına uygun olarak tekrar ölçülmelidir. Bu ölçümlere uygun olarak eksiklerin giderilmesine özen gösterilmelidir.

2- Sınıf yönetimi becerileri incelenirken mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ortalama olarak daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu becerilerin geliştirilmesi için mesleğe yeni başlayan öğretmenlere okul idaresi veya daha tecrübeli öğretmenler tarafından sınıf yönetimi açısından rehberlik edilmelidir.

3- İngilizce Öğretmenleri sınıf yönetimi açısından kendilerini en az sınıfta iletişim konusunda yeterli görmektedirler. Özellikle sınıf ortamını iyi analiz etmeleri, öğrencilerini tanımaları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemeleri öğrencileriyle daha iyi iletişim kurmalarını sağlayacaktır.

4- İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en az materyal hazırlama konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. İngilizce Öğretmenlerine sınıflarının seviyesine uygun olacak şekilde nasıl materyal hazırlayacakları ve materyalleri nasıl etkili şekilde kullanacakları hakkında eğitimler verilmelidir.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırmanın çalışma grubu sadece 2017-2018 yılında Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan 188 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Aynı çalışma farklı illerde veya farklı ilçelerde bulunan çalışma grupları ile uygulanabilir.

2- Çalışma grubu daha da kısıtlandırılarak derslerde öğretmenlerin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri konusunda ne kadar yetkin olduğu araştırmacının gözlemleri de eklenerek incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, Esmahan. 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.
- Akar Hanife, Feyza Tantekin Erden, Dürdane Tor, İkbal Tuba Şahin. 2010. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ve Deneyimlerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. c. 9 s.2: 792-806.
- Aksoy, Naciye. 2001. Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.25: 9-20.
- Aksüt, Mehmet. 2006. “Derslerle İlgili Süre Kullanımı.” **Sınıf Yönetimi**. ed. Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 267-285.
- Aliş, Elif. 2008. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimlerinin ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Atıcı, Recep. 2014. Sınıf Kurallarının Oluşturulmasında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s.29: 475-484.
- Ayvaz, Gülfidan. 2014. Çeviribilim Ve Edimbilim: Çeviri Eyleminde Edimbilimin Katkısı ve Artalan Bilgisinin (Common Ground) Yazılı Çeviri Alanına Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Babaoğlu, Emine, Kübra Korkut. 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** c. 11 s.1: 1-19.
- Baloğlu, Nuri. 1998. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, Albert. 1971. **Psychological Modeling: Conflicting Theories**. Chicago: Aldine-Atherton Inc.

- _____.1986. **Social Foundations of Thought and Action**. New Jersey: Prentice Hall.
- _____.1988. "Organisational Applications of Social Cognitive Theory". **Australian Journal of Management**. S.13 c.2: 275-302.
- _____.1993. Self Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychology**. c.28 s.2: 117-148.
- _____.1994. Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior. ed. V.S. Ramachaudran. New York: Academic Press: 71-81.
- _____. 1997. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- _____. 2000. "Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy". **Current Directions in Psychological Science**. s.3 c.9: 75-78.
- _____. 2002. **Self-Efficacy in Changing Societies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baş, Şeyda. 2019. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Psikolojik Güvenlik Algıları ile Öğretmen Sesliliği Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, Hüseyin. 1999. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bozbaş, Yasemin. 2015. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- British Council, TEPAV. 2014. Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.
- Cerit, Yusuf. 2010. Teacher Efficacy Scale: The Study of Validity and Reliability and Preservice Classroom Teachers' Self Efficacy Beliefs. **Journal of Theory and Practice in Education**. c.6 s.1: 68-85
- _____. 2011. The Relationship Between Pre-Service Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Orientations. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.30: 156-174.
- Cruickshank, Donald R., Deborah Beiner Jenkins, Kim K. Metcalf. 2006. **The Act of Teaching**. New York: Mc Graw Hill Publishing.
- Çelik, Nurcan Akkaya. 2006. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, Servet, Arda Arıkan. 2012. Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.32 c.11: 77-87.
- Çubukçu, Zühal, Pınar Girmen. 2008. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri. **Bilig**. s.44: 123-142.
- Dağlıoğlu, Özdağ. 2013. Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Algılanan Özyeterliliği ve Pedagojik İnançlarının Farklılaşmasına İlişkin Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danaoğlu, Gülşen. 2009. Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin İlköğretim 5. Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar Ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Yusuf, Mehmet Koçyiğit. 2014. Etkili İngilizce Öğretmeninin Özellikleri: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Algıları. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.7 s.29: 250-264.
- Demircan, Ömer. 2002. **Yabancı dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirtaş, Hasan, Melike Cömert, Niyazi Özer. 2011. Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Eğitim ve Bilim**. c.36 s.159: 96-111.
- Ekizler, Fulden. 2013. Hizmet Öncesi ve Hizmet içi İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ve Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emmer, Edmund T., Julia Hickman. 1991. Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. **Educational and Psychological Measurement**. 51-755.
- Erden, Münire. 2004. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınları.
- _____. 2005. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Esen, Gökçe. 2010. English Language Teachers' General and Professional Sense of Self-Efficacy: Mersin Profile. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Filiz, Sevil Büyükalın. 2009. "Sınıfta Zaman Yönetimi." **Sınıf Yönetimi**. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi: 222-241.
- Gibbs, Colin. 2002. Effective Teaching: Exercising Self-Efficacy and Thought Control of Action. İngiliz Eğitim Araştırma Derneği Yıllık Kongresi. 12-14 Eylül 2002. Exeter Üniversitesi İngiltere.

- Gibson S, Dembo M (1984) Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology** c.76: 569–582.
- Güçlü, Nezahat. 2009. “Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim.” **Sınıf Yönetimi**. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi : 17-55.
- Gürbüzürk, Oğuz, S. Nihat Şad. 2009. Student Teachers’ Beliefs about Teaching and Their Sense of Self-Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis. **Inonu University Journal of the Faculty of Education**. c.10 s.3: 201-226.
- Gürol, Aysun, Seda Altunbaş, Nilay Karaaslan. 2010. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. **e- Journal of New World Sciences Academy**. c.5 s.3: 1395-1404.
- Güven, Selvin. 2005. The Profile and The Perception of Professional Competencies of The First Stage State Primary School EFL Teachers. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvendir, Emre. 2017. Göreve Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.51: 74-94.
- Henson, Robin K. 2001. Relationship Between Preservice Teachers’ Self-Efficacy, Task Analysis, and Classroom Management Beliefs. **Southwest Educational Research Assosiation**.
- Hoşgörür, Vural. 2006. “İletişim.” **Sınıf Yönetimi**. ed. Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.149-179.
- İlgar, Lütfü. 2007. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşman, Aytekin, Ahmet Eskicumalı. 2003. **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jones, Vern, Louise Jones. 2010. **Comprehensive Classroom Management**. New Jersey: Pearson.
- Kalaycı, Şeref. 2008. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayın.
- Karasar, Niyazi. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kinnunen, Elli. 2012. Teacher Self-Efficacy Beliefs and Aims of Pre-service English Teachers. Yüksek Lisans Tezi. Finlandiya Jyväskylä Üniversitesi Diller Bölümü.
- Korkmaz, Ayşe. 2009. Sınıf Organizasyonu. **Sınıf Yönetimi**. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi: 277-294.

- Kurt, Hakan, Gülay Ekici. 2013. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Süreci Öz-yeterlik Algısına Etkisi. **İlköğretim Online**. s.12 c.4:1157-1172.
- Küçükahmet, Leyla. 2009. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Külekçi, Gülşah. 2011. “İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyetkinlik İnanç Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **International Online Journal of Educational Sciences** s.3 c.1: 245-260.
- Levin, Nolan, James F. Nolan. 2010. **Principles of Classroom Management**. New Jersey: Pearson Education.
- McLoad, Joyce, Jan Fisher, Ginny Hoover. 2003. **The Key Elements of Classroom Management**. Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- MEB, 2008. “İngilizce Öğretmenliği Yeterlikleri” <http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html> [25.01.2013]
- Mojavezi, Ahmad, Marzieh Poodineh Tamiz. 2012. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students’ Motivation and Achievement. **Theory and Practice in Language Studies**. c.2 s.3: 483-491.
- Ormrod, Jeanne Ellis. 2003. **Educational psychology: Developing Learners**. New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- Owens, Robert E. Jr. 1992. **Language Development: An Introduction**. New York: MacMillan Publishing Company.
- Özmenteş, Sabahat. 2008. Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.9 s.16: 157–175.
- Pajares, Frank, Dale H. Schunk. 2002. Self and Self-Belief in Psychology and Education: An Historical Perspective. **Improving Academic Achievement**. ed. J. Aronson. New York: Academic Press.
- Pan, Yi-Hsiang. 2013. Relationships Among Teachers’ Self-Efficacy and Students’ Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**. s. 33: 68-92.
- Parkay, Forrest W. 2000. **Becoming a Teacher**. United States: Pearson Education Company.
- Pelton, Julie A. 2014. Assessing Graduate Teacher Training Programs: Can a Teaching Seminar Reduce Anxiety and Increase Confidence? **Teaching Sociology**. c.42 s.1: 40-49

- Rimm- Kaufman, Sara E., Brook E. Sawyer. Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. **The Elementary School Journal**. c.42 s.4: 321-341.
- Sarı, Hakan, Bülent Dilmaç. 2005. Sınıf Yönetiminin Temelleri. **Sınıf Yönetimi**. ed. Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç. Ankara: Eğitim Kitabevi: 62-83.
- Sarı, Esmâ. 2013. The Differences of Classroom Management Styles in Experienced and Novice English Teachers. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Schunk, Dale H. 2009. Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, Nuray. 2009. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi
- Sert, Nehir. 2007. İngilizce Eğitim Programında Sınıf Disiplini. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.49: 93-127.
- Skaalvik, Einar M . , Sidsel Skaalvik. 2014. Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. **Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing**. s.114 c.1: 68-77.
- Slavin, Robert E. 2003. **Educational Psychology: Theory and Practice**. Boston: Allyn and Bacon.
- Stronge, James H. 2002. **Qualities of Effective Teachers**. United States of America: ASCD Publications.
- Şahin, Ersin. 2010. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şakar, Sezen Arslan. 2013. English Teachers' Self-Perceptions of Teacher Autonomy in Middle Schools and High Schools: The Case of Sakarya. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Şeker, Hasan, Sabahattin Deniz, İzzet, Görgeç. 2005. Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.42: 237-253.
- Şanlı, Önder. 2015. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorlukların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s.37: 371-385.

- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. s.17: 783–805.
- Tertemiz, Neşe. 2009. Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. **Sınıf Yönetimi**. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi: 109-135.
- Terzi, Ali Rıza. 2002. Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. **Milli Eğitim Dergisi**. s.155-156. Yaz-Güz.
- Tonyalı, Özer. 2018. İlköğretim Özel Okul İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Topses, Gürsen. 2009. Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Etmeler ve Sorunlar. **Sınıf Yönetimi**. ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi: 159-189.
- Türk Eğitim Derneği. 2009. **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara.
- Uçar, Hasan. 2012. İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, Celal Teyyar, Soner Polat. 2011. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.1 c.35: 68-74.
- Umaz, Dilek. 2010. Diyarbakır'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyi ve Yaşadıkları İletişim Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, Mutlu. 2010. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstüner, Mehmet, Hasan Demirtaş, Melike Cömert, Niyazi Özer. 2009. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.17: 1-16.
- Woolfolk Hoy, Anita. 2000. Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Yıllık Toplantısı. 28 Nisan 2000. Ohio Devlet Üniversitesi.
- _____. 2004. **Educational Psychology**. Boston: Pearson
- Yetim, A. Azmi, Zekeriya Göktaş. 2004. Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. s.2 c.12: 541-550.

- Yılmaz, Kürşad. 2011. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.9 s.21: 147-170.
- Yüksel, Bilgin Tunç. 2010. Teacher Efficacy Belief of Turkish EFL Teachers: A Study with Turkish EFL Teachers Working at State Primary School. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zohrabi, Mohammad. 2011. Coursebook Development and Evaluation for English for General Purposes Course. **Canadian Center of Science and Education**. c.4 s.2: 213-222.

EKLER

Sayın Katılımcı;

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans bölümü öğrencisi olarak “İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki”yi inceleyen bir tez çalışması hazırlamaktayım.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve öz yeterlik algılarını ölçecek bu anketin çalışmama faydalı olabilmesi vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu ölçeği doldururken objektif olmaya özen gösteriniz ve bütün soruları eksiksiz bir şekilde cevaplayınız. Yaptığımız katkı ve gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

MELİKE YILDIRIM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

1. () Bay 2. () Bayan

2. Mezun Olduğunuz Fakülte

1. () Eğitim Fakültesi
2. () Fen Edebiyat Fakültesi (formasyon alarak)
3. () Diğer.....

3. Eğitim Durumunuz

1. () Lisans 2. () Yüksek Lisans 3. () Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz

1. () 0-5 () 16-20
2. () 6-10 () 21 ve üzeri
3. () 11-15

5. Çalıştığınız Kademe

1. () Ortaokul 2. () Lise

30. When the course book seems inappropriate, I can develop written materials such as worksheets and handouts.					
31. Planning the timing for the different parts of the lesson is not difficult for me.					
32. I know how to analyse the course book.					
33. It is not difficult for me to design the homework or follow-up activities when planning					
34. I am capable of evaluating the lesson to check whether the intended learning has taken place.					

Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerde belirtilen becerilere ne düzeyde sahip olduğunuzu düşünüyorsanız, ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Yürüttüğünüz dersin öğretimini gerçekleştirebilecek konu alanı bilgisine sahip olma				
2. Sahip olduğunuz alan bilgisini öğrenci düzeyine uygun öğretebilme becerisine sahip olma				
3. Konu alanı ve öğretim bilginizi destekleyecek düzeyde genel kültür bilgisine sahip olma				
4. Derslerinizi, dersin amaçlarına uygun sürdürebilme				
5. Sınıfın ulaşabileceği öğretim hedeflerini gerçekçi olarak görebilme				
6. Öğrencileri, ders amaçlarının gerçekleşmesine yönltebilme				
7. Derslerin amaçlarını eğitim amaçları zincirinin bir parçası ve ön koşulu olarak görebilme				
8. Öğretme-öğrenme sürecinde demokratik bir lider rolü oynayabilme				
9. Öğrencilerin grup veya bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve olanak sağlayabilme				
10. Öğretim sürecinde öğrenci veya öğrenci gruplarıyla ortak kararlar alabilme				
11. Öğrencileri bir grubun üyesi olarak çalışmaya sevk edebilme				
12. Sınıfta öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir sosyal yapı oluşturmalarını sağlayabilme				
13. Öğrencilerin güvenini kazanabilme				
14. Eğitim ve öğretimde değişik durumların gerektirdiği danışman, rehber, arkadaş vb. farklı rolleri uygulayabilme				
15. Öğretim etkinliklerini planlamada gelecekteki gereksinimleri görebilme				
16. Öğrencilerinin sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılayıcı destek öğretim hizmetlerini planlayabilme				
17. Planlamada güncel ve yaratıcı davranabilme				
18. Öğrencileri planlama sürecine katabilme				
19. Planları uygulamaya koyabilme				
20. Türkçe'yi yazılı ve sözlü olarak doğru ve etkili kullanabilme				
21. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme				
22. Sınıf içi iletişimde her öğrenciye etkileşim olanağı sağlayabilme				
23. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin tepkilerine duyarlı olabilme				
24. Soru sormayı bir iletişim stratejisi olarak kullanabilme				
25. Sınıfta başarıyı güdüleme aracı olarak iletişimi kullanabilme				
26. Giyim-kuşamıyla öğrencilere örnek olabilme				
27. Öğretme-öğrenme ortamını iletişim açısından ilgi çekici hale getirebilme				
28. Öğretimden beklentisi olan kişiler (aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenler) ile iletişim kurarak iş birliği yapabilme				
29. Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alabilme				
30. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi, gereksinim ve isteklerine karşı duyarlı olabilme				

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyor
31. Sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme				
32. Sınıf içinde öğrencilerin uyması gereken kuralları onlara benimsetebilme				
33. Sınıf kurallarının uygulanmasında yansız davranabilme				
34. Öğrencilerde istenmeyen davranışları önleyebilme				
35. İstenmeyen davranışların önlenmesinde, otoriter davranışlar yerine etkileme yollarını deneyebilme				
36. İstenilen davranışların sıklığını artırabilme				
37. Sınıf içinde pekiştiricileri (ödül ve ceza) ilkelerine uygun kullanabilme				
38. Öğrencilerde grup bilinci oluşturabilme				
39. Öğretim açısından coşkulu bir sınıf iklimi oluşturabilme				
40. Öğrencilerin sağlıklı insan ilişkileri geliştirebilmelerini sağlayabilme				
41. Öğretme-öğrenme ortamında dinamik olabilme				
42. Öğrencilerin dikkatlerini öğretim etkinliği üzerine toplayabilme				
43. Öğrencilerin öğretime etkin olarak katılımını sağlayabilme				
44. Sınıf içi eğitsel etkinlikleri zenginleştirebilme				
45. Etkinliklerin yönetiminde kontrol becerisine sahip olabilme				
46. Ders konularını güncel yaşama bağlayabilme				
47. Öğrencilerini araştırma ve yaratıcılığa yöneltebilme				
48. Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, yetenek, seviye vb. özelliklerine uygun gruplar oluşturabilme				
49. Bireysel, grup veya gruplar arası etkinliklerde düzenleyici bir rol oynayabilme				
50. Yararlandığı görsel-işitsel ders araçlarından ilkelerine uygun yararlanabilme				
51. Sınıfta öğretimin amacına göre değişik oturma düzenleri sunabilme				
52. Sınıf içinde çözülebilir türde olan ısı, ışık, renk, gürültü ve oksijen düzeyi gibi sorunlara çözüm getirebilme				
53. Öğretme-öğrenme ortamında uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme				
54. Sınıf içinde ve çevrede bulunan öğretim olanaklarını etkili ve verimli kullanabilme				
55. Her türlü öğretim materyalinin korunma ve amaca uygun kullanılmasını sağlayabilme				
56. Sınıfta geçecek zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlayabilme				
57. Derslerini planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirebilme				
58. Ders süresince geçen zamanı (ders amaçlarına uygun) verimli kullanabilme				
59. Eğitim ve öğretimde değerlendirme çeşitlerini amaca uygun kullanabilme				
60. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tarafsız olabilme				
61. Öğretim etkinlikleri (her ders, konu ve ünite) sonunda öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirebilme				
62. Öğrencilerin bireysel, grup veya gruplar arası sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin çalışmalarını değerlendirebilme				
63. Değerlendirme sonucu elde ettiği dönütlerden hareketle öğretimi yeniden planlayabilme				

İZİN YAZILARI

Re: FW: İngilizce öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği

selvin guven <selvinguven@yahoo.com>
Tue 5/28/2013 2:55 PM

□

Melike'cim referans göstererek ölçeği gönül rahatlığı ile kullanabilirsin. Uygulama aşamasından sonra uygun istatistiksel yöntemlerle sonuca bakıp, beni de aydınlatırsan, mutlu olurum. Kolaylıklar diliyorum.Başarılar.

--- On Tue, 5/28/13, melike kzs <melike_kzs@hotmail.com> wrote:

From: melike kzs <melike_kzs@hotmail.com>
Subject: FW: İngilizce öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği
To: "selvinguven@yahoo.com" <selvinguven@yahoo.com>
Date: Tuesday, May 28, 2013, 7:35 AM

Selvin Hoca merhaba. Ben Melike Kazas, Yıldız Teknik Üniversitesi eğitim bilimleri ve öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez aşamasına geçtim ve tezimde İngilizce öğretmenleri mesleki özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili bir çalışma yapmak istiyorum. Araştırma yaparken sizin 2005 yılında geliştirdiğiniz "İngilizce Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"ni tezimde kullanmanın amacıma uygun olabileceğini düşündüm tabi izninizle. Bu ölçeği nasıl kullanabileceğim konusunda bana yardımcı olabilirsiniz çok memnun olurum.

Şimdiden teşekkürler ve iyi çalışmalar.

Print

Close

Re: Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği

From: **ESMAHAN AGAOGLU** (agaoglu.esmahan@gmail.com) You moved this message to its current location.

Sent: Monday, May 14, 2012 10:17:01 AM

To: melike kzs (melike_kzs@hotmail.com)

Sevgili Melike,

öncelikle biraz geç kalan cevabım için özür dilerim. yurtdışında olduğum ve maillerimi düzenli kontrol etme şansım olmadığı için biraz geç cevaplayabiliyorum. bahsettiğin ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. bu ölçeği bende izinini alarak Nuri Baloglu Hoca'dan almıştım. benim çalışmamda Nuri Baloglu Hocanın çalışması (doktora tezi) ile ilgili bilgileri de bulacağınızı düşünüyorum. benim yaptığımı çalışmada Nuri Bey'in izni ile biri küçük değişiklik yapmıştım. nelerelerde yardıma ihtiyacın olursa bana ve Nuri hocaya başvurabilirsin. şimdiden başarılar dilerim.

esmahan

2012/5/7 melike kzs <melike_kzs@hotmail.com>

Esmahan Hoca merhaba. Ben Melike Kazas, Yıldız Teknik Üniversitesi eğitim bilimleri ve öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez aşamasına geçtim ve tezimde İngilizce öğretmenleri mesleki özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili bir çalışma yapmak istiyorum. Araştırma yaparken sizin 2004 yılında geliştirdiğiniz "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği"ni tezimde kullanmanın amacıma uygun olabileceğini düşündüm tabii izninizle. Bu ölçeği nasıl kullanabileceğim konusunda bana yardımcı olabilirsiniz çok memnun olurum.

Şimdiden teşekkürler ve iyi

çalışmalar.

--
ANADOLU UNIVERSITY
EDUCATION FACULTY
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
26470 ESKİŞEHİR/TURKEY
Tel : +90(222) 335 05 80/3526
Fax: +90(222) 335 05 79



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6274091

27/03/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 09.03.2018 tarih ve 1803090174 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.03.2018 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melike YILDIRIM'ın "İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/03/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden. 1922-a7e4-3893-8210-2500 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum tarihi: 11.08.1987

Doğum yeri: İstanbul

Eğitim:

2001-2004 Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi

2004-2008 Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

2009- Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Deneyim:

2008-2009 Deulcom International Yabancı Dil Kursu

2009-2010 Milli Eğitim Bakanlığı Ücretli İngilizce Öğretmeni

2011- Milli Eğitim Bakanlığı Kadrolu İngilizce Öğretmeni