

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları
ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki**

Süleyman ÜNLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Çanakkale
Aralık, 2014

Taahhütnâme

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ”adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25.12.2014


Süleyman ÜNLÜ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Süleyman ÜNLÜ tarafından hazırlanan çalışma, 25/12/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : ..100.60250.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet TOK

Tarih: ..06.01.2015.....

İmza: .......

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Ana dili eğitiminin yaşamın bir parçası hatta kendisi olduğu gerçeğinden hareketle öğrencilere Türkçenin bir dersten öte, hayatın kendisi olduğu bilinci verilmelidir. Dil bilincinin verilmesiyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştireceği ve buna bağlı olarak Türkçe dersi başarılarının artacağı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersine ilgi duymalarında, Türkçe dersini sevmelerinde ve Türkçe dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında tutumların etkisi büyüktür. Bir derse karşı ne kadar olumlu tutum geliştirilirse o dersteki başarıda o kadar artacaktır. Derse karşı olumsuz bir tutum geliştirildiğinde ise öğrenci istenilen düzeyde başarı göstermeyecektir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin hedeflendiği bu araştırma; giriş, yöntem, bulgular ve yorum, tartışma, sonuç ve öneriler olmak üzere dört bölüme ayrılmıştır.

Çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen, yönlendirmeleriyle katkı sağlayan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a, Çanakkale'ye her gittiğimde bana kapılarını ardına kadar açan Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Kemal YÜCE hocama, araştırmam boyunca fikir alışverişinde bulunduğum Öğr. Gör. Dr. Necmi AYTAN'a, Öğr. Gör. Gökmen ARSLAN'a, Öğr. Gör. Mustafa Ali AKÇA'ya, Arş. Gör. Rasim ÖNDER'e, Arş. Gör. Eren YILMAZ'a, tezin son okumalarını gerçekleştiren ve değerli katkılar sağlayan Arş. Gör. Tahir TAĞA, Arş. Gör. Merve MÜLDÜR hocama Çanakkale'deki Türkçe Eğitimi Bölümü'ndeki tüm hocalarıma, özellikle Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK ve Doç. Dr. Sait TÜZEL hocama katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Yardımlarını hiçbir şekilde esirgemeyen başta babam Ramazan ÜNLÜ, annem Nermin ÜNLÜ, en büyük destekçim büyükbabam Süleyman Sami ÜNLÜ, babaannem Emine ÜNLÜ, dedem Enver YILDIRIM ve anneannem Fadime YILDIRIM ayrıca hem bana hem de eşime desteklerini esirgemeyen Özkan, Fetiye ÖZER ve Ezgi BOZKURT olmak üzere ailemin diğer tüm kıymetli fertlerine; araştırma

sürecindeki anlayışı ve desteği için her zaman yanımda olan biricik eşim Esra ÜNLÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2014

Süleyman ÜNLÜ

Özet

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlikleri

Arasındaki İlişki

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Türkçe derslerinde öz yeterlik inançlarını konu alan çalışmalar yeterli düzeyde olmadığı için bu tez aracılığıyla bu alana katkı sağlamaya çalışılmıştır. Son beş yılda eğitim alanında yapılan çalışmalarda öz yeterliği ölçme araçlarındaki sayı giderek artmaktadır. Ancak, Türkçe dersi öğretiminde öz yeterliği ölçmeye yönelik çalışmalar son derece sınırlı kalmıştır. Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. Tezde, basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Isparta il merkezinde bulunan ortaokullar, örneklemini ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden toplam 1010 öğrenci oluşturmaktadır.

Tezde, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarından oluşan ve Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik değişkenleri belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanmıştır.

Elde edilen verilere göre; öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir korelasyon ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet, anne-babanın ayrı veya birlikte yaşıyor olma değişkenlerine göre, akademik ve sosyal öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu; duygusal öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Türkçe dersinin öğrencilerin yaşamlarındaki önemi, sınıf düzeyi, çalışma odası, ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarının hepsinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Yaş, anne-babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin genel akademik başarıları ve Türkçe dersindeki akademik başarıları arttıkça öğrencilerin öz yeterliklerinin de arttığı görülmüştür. Anne-babanın hayatta olması, anne-babanın öz-üvey olması değişkenlerine göre incelendiğinde ise akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, ortaokul öğrencileri, öz yeterlik, tutum.

Abstract

The Relationship between Secondary School Students' Self-efficacy Levels and Their Attitudes toward Turkish Lesson

The purpose of this study is to investigate the relationship between secondary school students' self-efficacy levels and their attitudes toward Turkish course. Furthermore, this study will try to contribute to the literature, since there are few studies concentrating on students' beliefs on their self-efficacy in Turkish lessons. Over the last five years, there has been an increase in the number of data collection tools to measure self-efficacy in educational settings. However, the research on measuring self-efficacy in teaching Turkish has remained quite limited. This research is a descriptive study and uses a relational screening model. Participants were chosen by simple random sampling. The population of the study was the secondary schools in Isparta, Turkey. One thousand and ten 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying at secondary schools in 2013-2014 academic year in the city center of Isparta constituted the samples.

The students' attitude towards Turkish course was measured using "Attitude Toward Turkish Lesson Scale" developed by Kaya, Arslantaş and Şimşek (2009). Students' self-efficacy levels were measured using Turkish adaptation (Telef, 2011) of "Self-efficacy Scale for Children" (Muris, 2001). This scale includes academic, social and emotional self-efficacy sub-dimensions. Furthermore, in order to specify socio-demographic and socio-economic variables, "Personal Information Form" was prepared and implemented by the researcher.

The study results revealed that there is positive correlation and significant difference between students' self-efficacy levels and their attitude toward Turkish lesson. Moreover, it was found that students' have high level positive attitudes toward Turkish lesson as their academic, social and emotional self-efficacy levels increase.

Additionally, the findings revealed that there is a significant difference between gender, marital status of parents (divorced and married) and academic and social self-efficacy sub-dimensions. However, no significant difference was found related to emotional self-efficacy. The importance of Turkish lesson in students' lives, grade, having a study room, economic level of the family, revealed significant differences among academic, social and emotional self-efficacy sub-dimensions.

It was observed that students' self-efficacy levels increase in line with the increase in their age, education level of parents, academic achievement of students and their achievement in Turkish lesson. On the other hand, in regards to both parents being alive and having birth parents or step parents, no significant deference was found among academic, social and emotional self-efficacy sub-dimensions.

Key Words: Turkish lesson, secondary school students, self-efficacy, attitude.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	2
Karşılıklı Belirleyicilik	7
Sembolleştirme Kapasitesi.....	9
Görebilme (Öngörü) Kapasitesi	9
Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	9
Kendini Düzenleme Kapasitesi	10
Kendini Yargılama.....	10
Kendini Yetkin Görme.....	10
Öz Yeterlik	12
Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları.....	17
Doğrudan Deneyimler.....	18
Sözel İkna.....	19
Fizyolojik ve Duygusal Durum.....	19
Dolaylı Yaşantılar	20
Öz Yeterliğe İlişkin Alt Boyutlar	21
Akademik Öz yeterlik	21
Sosyal Öz Yeterlik	22
Duygusal Öz Yeterlik	22
Öz Yeterlik-Motivasyon	23
Öz Yeterlik ve Benlik Saygısı	26
Tutum.....	28

Tutum ve Davranış.....	30
Tutumda Zaman Faktörü.....	30
Tutum Gücü	31
Tutumun Güç Derecesi	31
Tutumun Ulaşılabilirliği.....	33
Tutumda Farkındalık.....	33
Tutum Objesi-Tutum Ögeleri	34
Tutumların Gelişmesi ve Kalıplaşması	35
Türkçe Dersine Yönelik Tutum	37
Araştırmanın Amaçları	38
Araştırmanın Önemi	39
Sınırlılıklar.....	40
Tanımlar.....	41
İlgili Araştırmalar	41
Yurt İçinde ve Yurtdışında Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar	41
Yurt İçinde ve Yurtdışında Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar	43
Bölüm II: Yöntem	48
Araştırmanın Modeli.....	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Araçları.....	51
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	52
Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği	54
Kişisel Bilgi Formu.....	54
Veri Toplama Süreci.....	55
Verilerin Analiz Edilmesi	56
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	57
Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyi ve Sosyo-Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular	58
Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular	75
Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	78
Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları	78

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Öz Yeterliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuçlar	79
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	80
Tartışma	80
Sonuçlar	86
Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyi ve Sosyo-Demografik Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar	86
Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öz Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar.....	88
Öneriler	89
Öğretmenler İçin Öneriler.....	89
Araştırmacılar İçin Öneriler	90
Kaynakça.....	91
Ekler.....	110

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öz Yeterlik ve Öz Benlik Saygısının Genel Özellikleri.....	26
2	Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması.....	27
3	Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikleri.....	50
4	Anne-Babaya İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	50
5	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	53
6	Öz Yeterliğe İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	57
7	Cinsiyete Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin t -Testi Sonuçları.....	58
8	Annenin Hayatta Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi.....	59
9	Babanın Hayatta Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi.....	60
10	Annenin Öz-Üvey Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi.....	61
11	Babanın Öz-Üvey Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi.....	62
12	Anne-Babanın Birlikte-Ayrı Yaşıyor Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi.....	63
13	Öğrencilerin Yaşamında Türkçe Dersinin Önemli Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi.....	64
14	Çalışma Odası Olup Olmamasına Göre Öz yeterlik Düzeyi.....	65
15	Yaş Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	66
16	Sınıf Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
17	Anne Eğitim Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	68
18	Baba Eğitim Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
19	Gelir Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
20	Akademik Başarı DüzeyineGöre Öz Yeterliğeİlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	72
21	Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları Sonuçları.....	73

22	Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterliklerinin Sosyo Demografik Değişkenler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Açısından Yordayıp Yordanmadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	75
23	Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Öz Yeterliklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Açısından Yordayıp Yordanmadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	76
24	Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Öz Yeterliklerinin Sosyo Demografik Değişkenler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Açısından Yordayıp Yordanmadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	77
25	Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeylerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	78
26	Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Öz Yeterliklerini Yordayıp Yordanmadığına İlişkin Sonuçlar.....	79

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri.....	3
2	Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri.....	7
3	Karşılıklı Belirleyicilik.....	8
4	Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları.....	18
5	Öğrenim ve Öz Yeterlik İlişkisi.....	25
6	Tutum Öğeleri.....	29
7	Tutumun Boyutları.....	32
8	Tutumun Ulaşılabilirliği Modeli.....	33
9	Tutum Objesi ve Öge İlişkisi.....	34
10	Tutumların Gelişmesi ve Kalıplaşması.....	36
11	Basit Tesadüfi Örneklem.....	49
12	Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımları.....	51

Kısaltmalar Listesi

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

TDYTÖ : Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

TDYT : Türkçe Dersine Yönelik Tutum

f : Frekans

SPSS : Statistical Packages For the Social Sciences

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

% : Yüzde

s : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

N : Katılımcı Sayısı

t : t- Testi

p : Anlamlılık Düzeyi

KMO :Kaiser -Meyer-Olkin

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Bölüm I: Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumuna, amacına ve alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına, araştırmadaki kavramlara ve alanyazına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim sisteminde, öğrencilerin diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerindeki başarılarını etkileyen unsurların başında öz yeterlik düzeyi gelmektedir. Ülkemizde öz yeterliğe yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genellikle yükseköğretime yönelik olduğu dikkat çekmekte, bu araştırmanın hedef kitlesini oluşturan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarına yönelik çalışmaların ise sayıca az olduğu görülmektedir. Söz konusu durum Türkçe eğitimi açısından da geçerlidir. Türkçe eğitimi alanında öz yeterliğe yönelik yapılan çalışmalar da son derece sınırlıdır. Alanyazında yapılan çalışmalarda küçük yaşlardan itibaren bireylerin öz yeterliklerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Bandura, 1982; Bandura, 1995; Çakır, 2011, s. 331; Değer, 2011, s. 479; Fatemi ve Vahidnia, 2013; Vancouver ve Kendall, 2006; Santrock, 2012, s. 368; Wigfield, Eccles, Roeser ve Schiefele, 2008, s. 415). Bunun içindir ki bu alanda yapılacak çalışmaların eğitim öğretimin her kademesini kapsamı gereklidir. Arslan'ın (2012) ifade ettiği gibi Türkçe eğitimi alanında da sınırlı sayıda çalışma olması bu çalışmanın problem durumunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çalışmanın problem durumunun ve kavramsal çerçevenin daha iyi anlaşılması adına bu alanda önemli olan tutum ve öz yeterlik kavramları çeşitli yönleriyle ele alınacaktır.

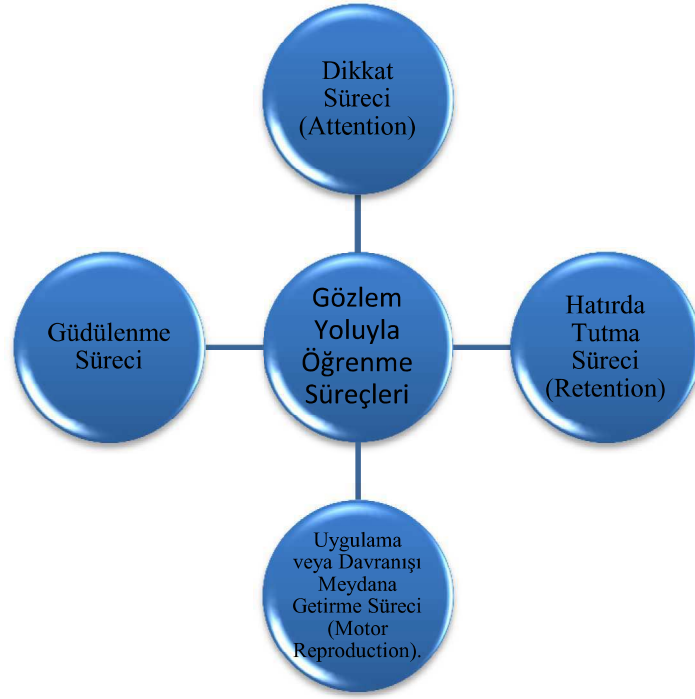
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel kavramlarından biri olduğundan bu bölümde öz yeterlik kavramı verilmeden önce sosyal bilişsel öğrenme kuramına yer verilecektir.

Toplumdaki insanlar sadece kendi yaşantıları yoluyla değil, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, davranışlarının pekiştirildiğini ve cezalandırıldığını görerek öğrenirler. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, öğrenmenin temelinde taklit, gözlem ve modellemenin etkili olduğunu savunan bir kuramdır. Tarihi süreçte gözlem yoluyla öğrenmeyi irdeleyen J. Dewey, Thorndike, Watson, Miller ve Dolard, Skinner, Rotter gibi pek çok bilim insanı olmakla birlikte bu kuramı geniş bir kapsam içerisinde ele alan kişi Albert Bandura'dır (Gültekin, 2011, s. 104).

Bandura, başlangıçta sosyal davranışçılık temellerine dayandırdığı öğrenme kuramını geliştirerek bilişsel çerçeveye oturtmuştur. İnsanlar sadece kendi deneyimleri aracılığıyla değil başkalarının davranışlarını gözlemleyip bunları bilişsel olarak işleyerek de öğrenirler (Bandura 1977'den akt. Senemoğlu, 2011, s. 218). Bandura'ya göre birey, davranışlarını ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme eyleminde. Birey, kendi ve başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ödüllendirilen davranışları belirler. Doğrudan ve dolaylı yaşantılar sonucunda birey kendine özgü performans standartları geliştirmiş olur. Birey kendine göre performans standardı oluşturur ve kendi performansını geliştirdiği bu standartla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir ve davranışlarını düzenler (Senemoğlu, 2011, s. 232-233).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre öğrenme; dikkat, hatırd tutma, uygulama-davranışı yerine getirme ve güdülenme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Çakır, 2011):



Şekil 1. Gözlem yoluyla öğrenme süreçleri

- Dikkat Süreci (Attention)

Bandura'ya (1986) göre, sosyal öğrenmede model alma yoluyla öğrenmenin ilk aşaması dikkat sürecidir. Bireyin bir davranışı model alması, öncelikle o davranışa dikkat etmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenen kişi, örnek alınan davranışa dikkat etmezse öğrenme gerçekleşmez (Koç, 2011).

Model alınan kişinin ve gözlemleyeninin pek çok özelliği dikkat etme sürecinde etkilidir. Gözlemcinin yeterliği, etkinliklerin gözlemcinin amacına uygunluğu, gözlemcinin geçmiş yaşantıları gibi özellikler dikkat etme sürecini gözlemci açısından etkileyen temel kaynaklardır (Değer, 2011). Modelin yaş, cinsiyet, çekicilik, statü gibi özellikleri; modelin etkinliklerinin yalnlık, basitlik ve açıklığı ile bu etkinliklerin doğurduğu sonuçlar dikkat etme sürecini model açısından etkileyen kaynaklardır (Çakır, 2011).

Gözlemcinin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel yeterlikleri dikkat etme sürecini etkileyen en temel unsurlardan biridir. Görsel yanı kuvvetli olan bireyler için görsel uyarıcılar ne kadar

dikkat çekiciyse işitsel yanı kuvvetli olan bireyler için de işitsel uyarıcılar o kadar dikkat çekicidir. Bu anlamda gözlemci, hangi duyu organına yönelik yeterliği fazlaysa o duyu organına yönelik uyarıcılara dikkat etmesi muhtemeldir. Gözlemlemcinin bir davranışı model alması için gözlemcinin o davranışa değer vermesi ve davranışa yönelik amacının olması gereklidir. Ayrıca gözlemci, davranışı analiz edebilecek bilişsel bir yeterliğe de sahip olmalıdır (Koç, 2011).

Sosyal bilişsel öğrenmede en önemli unsur, modeldir. Bu nedenle modelin özelliklerinin öğrenme sürecinde büyük bir etkisi vardır (Korkmaz, 2002). Modelin öğrenme sürecinde etkili olan unsurları: yaş, cinsiyet, karakter, benzerlik ve statüdür.

1. Yaş: İnsanlar, genellikle kendilerinden daha küçük veya büyük yaştakileri değil, kendi yaşlarına uygun modeller seçerler. Öğrencilerin anne babalarından çok akranlarının kitap okuması öğrencilerin bu davranışı örnek alma düzeyini artırabilir. Ergenlikteki çocukların arkadaşlarının kıyafetlerine benzer kıyafetler giymeye başlaması buna örnek gösterilebilir.

2. Cinsiyet: İnsanlar kendi cinslerinin davranışını model olarak alırlar. Kızlar daha çok annelerini ve kadın öğretmenlerini örnek alırken erkek çocuklar daha çok babalarını ve erkek öğretmenlerini örnek alırlar.

3. Karakter: Toplumun genel yapısı incelendiğinde insanların genel olarak iyi karakterli olarak görülen bireyleri örnek aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte kimi zaman da bunun zıddındaki karakterleri örnek alabilirler. Günümüzde çocukların daha çok dizilerdeki kötü karakterleri örnek alması, buna örnek gösterilebilir. Söz konusu durumun ortaya çıkmasında örnek alan kişinin davranışlarının toplum tarafından ödüllendirilmesinin yattığını söylemek mümkündür.

4. Benzerlik: Bireyler, hayatları boyunca kenilerine uygun gördükleri kişileri ya da olayları model alma eğilimindedirler. Model alınan kişi ve olayla ortak noktaların olması

model alınmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler daha çok kendi karakterlerine, zevklerine benzeyen arkadaşlarını veya yetişkinleri örnek alırlar.

5. Statü: Yüksek statülü kişiler, düşük statülü kişilerden daha etkilidir. Modelin statüsü gözlemleyenle eşit ve modelin gözlemlenen davranışlarının sonuçları olumsuzsa modelin davranışları taklit edilmez veya daha önce taklit ediliyorsa taklit kesilir. Modelin statüsü gözlemcinin statüsü ile eşit ve modelin davranışları olumlu sonuçlar doğuruyorsa modelin davranışının taklit edilme ihtimali yüksektir. Modelin statüsü gözlemcinin statüsünden yüksekse ve modelin davranış sonuçları bilinmese bile modelin taklit edilme durumu yüksektir.

Özellikle kişi çevresindeki gözlemlediği bireylerin benzer özelliklerini model alarak yaşam biçimini yönlendirip değiştirebilir. Öğretmenler, eğitim sürecinde model alınan bireyler olduğundan derste öğrencinin dikkatini dağıtacak aşırı süslenmeden kaçınmalı ayrıca öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak kıyafetlerden uzak durmalıdır (Koç, 2011).

- Hatırda Tutma Süreci (Retention)

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının dikkat etme süreci aşamasından sonra gelen aşaması, hatırda tutma sürecidir. Davranışın hatırlanabilmesi için gözlenen nesne, bilgi sembolleştirilerek kodlanarak bellekte saklanmaktadır. Sembolleştirme ise iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincisi elde edilen bilginin zihinsel süreçler sonunda imge veya resimlere dönüştürülmesi, ikincisi ise sözel sembollere dönüştürülmesi sonucu hafızada saklanmasıdır. (Woolfolk, 1993). Sözel bilgilerin kalıcılığını artırmak için anlamlandırıcı tekrarlar yapmak gerekmektedir.

Bandura'ya göre davranışı meydana getiren bilişsel süreçler görsellikten çok sözel sembollerdir. Model olarak gözlenen bireyin davranışlarının görsel bilgiden sözel bilgiye dönüştürülerek kullanılması bilgilerin daha kolay depolanmasını kolaylaştıracaktır. Bunun

sonucunda sözel veya imgesel olarak kodlanan bilgiler gözlemlendikten sonra hemen davranışa dönüştürülürse daha kalıcı hâle gelmektedir (Değer, 2011).

Gözlenen bir davranışın hatırdaki kalması için uzun süreli bellekte kodlanarak depolanması gerekmektedir. Bir modeli gözlemleyen birey için davranışların sırası önemli değildir. Önemli olan gözlemlendiği davranışlar sonucu bireyin kendine özgü bir yapı oluşturarak kurallarını yapılandırmasıdır (Koç, 2011 s. 333). Yapılandırdığı davranış ile model alınan davranış arasında bir fark varsa gözlemlenen davranış tekrar gözden geçirilmelidir.

- Uygulama veya Davranışı Meydana Getirme Süreci (Motor Reproduction).

Bu aşamada bireyden beklenen, öğrendiklerini davranış olarak sergilemesidir. Ancak bu davranışın gerçekleşebilmesi için bireyin hem fiziksel hem de psiko-motor becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2011). Bandura, bireylerin fiziksel özelliklerinin uygun olsa bile bireyin davranışı sergileyebilmesi için öz yeterlik kapasitesinin de olması gerektiğini ifade etmiştir (Woolfolk, 1993). Ayrıca davranışın tam olarak alışkanlık haline dönüşebilmesi için birey zihnindeki davranışı sürekli tekrar etmeli, zihindeki davranış ile sergilemiş olduğu davranışı karşılaştırarak model alınan davranış benzeyinceye kadar bu etkinlik devam etmelidir (Senemoğlu, 2011).

- Gütülenme Süreci

Bandura, öğrenme ile performansı birbirinden ayırmış, bireyin öğrendiği her şeyi performansa dönüştürmek zorunda olmadığını vurgulamıştır. Bireyler bir davranışa ihtiyaç duyduklarında veya güdülendiklerinde performans sergilemeye başlamaktadırlar. (Gage ve Berliner, 1988'den akt. Senemoğlu, 2011), güdülenme sürecini, öğrenilen davranışların performansa dönüşmesini sağlayan bir süreç olarak ifade etmişlerdir.

Bandura'nın önemle üzerinde durduğu konulardan bir tanesi de içsel pekiştirme. İçsel pekiştirme, bireyin kendini değerli hissetmesini sağladığından ve öz güvenini geliştirmesi bakımından dışsal pekiştirmeye göre daha önemlidir. Hazırbulunuşluk hâli kişinin odaklanması ve motive olmasıyla gerçekleşmektedir. Gütülenme süreci ya da motivasyon durumu olmadan kişinin öz yeterliğinin tam olarak ortaya konulamayacağı anlaşılmaktadır (Bandura, 1997).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Çakır, 2011):

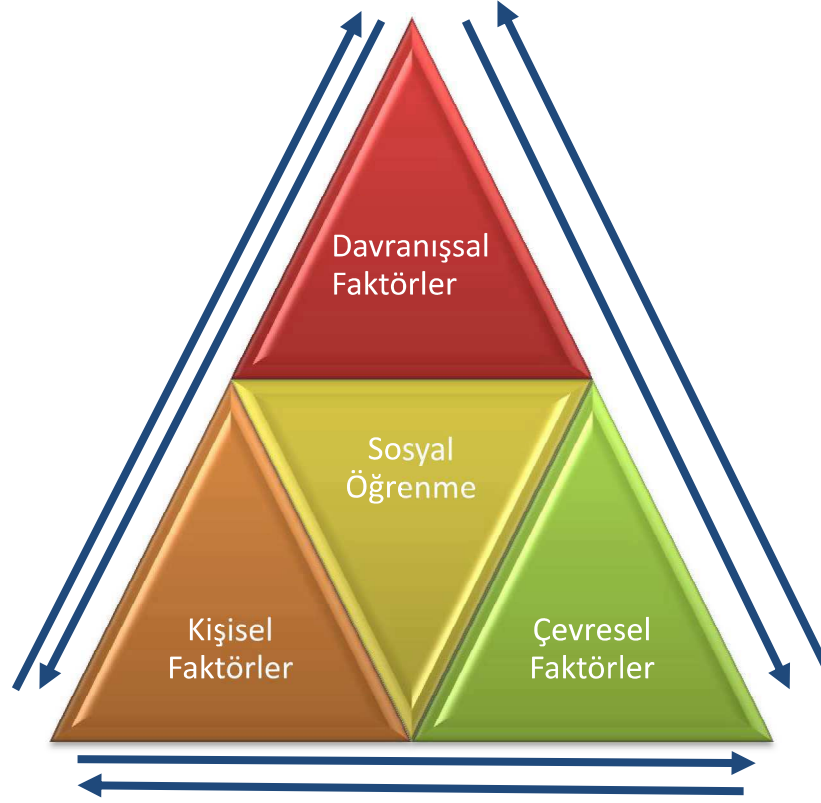


Şekil 2. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkeleri

Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel ilkelerinden biri olan karşılıklı belirleyicilikte birey, çevreyi etkilediği gibi çevre de insan davranışları üzerinde etkili olmakta ve insanı değiştirmektedir (Çakır, 2011).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında insanlar, daha çok dış uyarılarla yönlendirilmektedir. Kişinin iç uyarıları ile dış uyarılarının biliş, işlev, kişisel faktörler açısından birbiriyle ilişkisi karşılıklı belirleyicilik modeliyle açıklanabilmektedir.



Şekil 3. Karşılıklı belirleyicilik

Bandura (1986), karşılıklı belirleyicilik kavramının; çevrenin etkisi, davranışlar, biyolojik başlık altında değerlendirilen kişisel faktörler ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu modele göre, tek taraflı etkileşim söz konusu olmamaktadır. Sosyal çevre bireyi yönlendirmekte, birey de buradan hareketle davranışlarına yön vermektedir. Bununla birlikte birey de sosyal çevreyi etkilemektedir. Anne babasının sürekli kavga ettiğini gözlemleyen bir çocuk, yüksek sesle konuşmaya, kavga etmeye yatkın olabilir. Bu çocuk, okulda da anne babasınıninkine benzer davranışlar sergileyebilir. Bu durumda karşılıklı belirleyicilik modeline göre, birey çevresini etkilediği gibi çevresinden de etkilenmektedir (Wood ve Bandura, 1989).

Sembolleştirme Kapasitesi

Sembolleştirme kapasitesi sayesinde insanlar çevreyi anlamlandırmaktadır. Çoğu dışsal etki, bilişsel süreçler aracılığıyla davranışı değiştirmekte ve böylelikle insanlar, yaşantıları sonucunda davranışlarına yön vermektedir. Sembolleştirme kapasitesi deneyimlerin şekillenmesinde ve anlamlandırılmasında bireye yardımcı bir araç olmaktadır (Morris, 2014; Stajkovic ve Luthans 2003; Telef, 2011). Sembollerini kullanarak insanlar gelecekteki davranışlara rehber olarak içsel, bilişsel modelleri görsel yaşantılara dönüştürürler (Stajkovic ve Luthans 2003). Diğer bir ifadeyle semboller, düşüncenin bir mekanizmasıdır. İnsanlar bu şekilde yaşantılarına anlam yüklemekte ve onları şekillendirmektedir (Morris, 2014; Telef 2011).

Öngörü (Görebilme) Kapasitesi

Sosyal Bilişsel Kurama göre, insan davranışı amaçlıdır. Bu amaçlı davranışlar, insanların öngörü kapasitesi tarafından düzenlenmektedir. Öngörü kapasitesi, bir kişinin kendini motive edebilme kapasitesi, yakın gelecek için davranışlarını planlama, muhtemel sonuçlarını öngörmesi için amaç oluşturmasıdır (Morris, 2014; Stajkovic ve Luthans 2003). İnsanlar, yaşamları boyunca kendileri için bir hedef belirlemekte, bu hedeflerini gerçekleştirmek için belli bir beklenti içerisine girmektedirler. Bundan dolayı, öngörü kapasitesi insan hayatındaki amaçlılığın farklı bir boyutu olarak ortaya çıkmaktadır (Telef, 2011).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

İnsan, sadece yaşantılar sonucu öğrenmemektedir. Bazen diğer insanları gözlemleyerek de öğrenme süreci gerçekleşir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı bütün öğrenmeleri diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek veya dolaylı yoldan da öğrenilebileceğini belirtmektedir (Porter, Bigley ve Steers, 2003). Bu öğrenme sürecinde,

diğer insanların davranışlarının sonuçları önemlidir. Bu şekilde gözlem yoluyla öğrenme (observational learning) yeni bir davranışın nasıl oluşacağına dair kişinin zihninde bir fikir oluşmasına izin vermektedir (Porter, Bigley ve Steers, 2003).

Kendini Düzenleme Kapasitesi

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında, öz düzenleme kavramı önemli bir yer edinmektedir. Öz düzenleme sistemi, bireyin davranışlarının bir amacının olmasında kendi düşünce, duygu, motivasyon ve davranışları üzerinde kişisel kontrolünü sağlamasında yardımcı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle öz düzenleme, davranışları yöneten kişisel bir mekanizmadır (Porter, Bigley ve Steers, 2003).

Kendini Yargılama

İnsanda öz yargılama kapasitesi, aynı zamanda öz düşünce bilinci olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanım analiz edildiğinde, insanların düşünme süreçlerini ve deneyimlerini analiz etme imkânı bulunmaktadır.

İnsanı, diğer varlıklardan ayıran özelliklerden biri kişinin kendini yargılama kapasitesidir. İnsanlar, düşüncelerini analiz ederek hayatına yön vermektedirler. Bandura'ya (1986) göre, öz yargılama yoluyla bireyler düşüncelerini ifade etmekte, eyleme dökmekte, bunun sonucunda yapacağı davranışları tahmin edebilmekte, sonuç olarak da hayatlarına yön vererek davranışlarında değişiklik yapabilmektedir. Bu sayede, öz yargılamanın kişinin deneyim kazanmasında kendini değerlendirip keşfetmesinde önemli bir yeri vardır (Pajares, 2002). Öz yargılama, bireyin kendisinin farkında olması ve bu farkındalıkla öğrenme sürecini daha verimli bir şekilde gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır.

Kendini Yetkin Görme

Bandura (1977), öz yeterliği ifade ederken bir kişinin aktivitelerinin seçiminde, çaba göstermesinde ve bunları yaparken göstermiş olduğu sebat durumunda içindeki duygu ve

düşüncelerle hareket ettiğini ifade etmektedir. Pitrinch, Roeserve De Groot'a (1994) göre, öğrencilere sınıf ortamında daha özgürlükçü davranarak seçim hakkının tanınması, ortaokul öğrencilerinin öz yeterliğinin artmasını ve verilen görevleri daha fazla benimseyerek yerine getirmelerini sağlamaktadır.

Kişinin dış yaşamda (sosyal ortam) öğrendikleri, dış yaşamın kişiye tecrübe ettirdiği davranışlar ve kişiliğin gelişiminde sebep, sonuç, şart üçlemesinden doğan durumlar kişiyi, yaşamın bir parçası hâline getirmektedir (Bandura, 1986). Kişiliğin gelişimi, bireylerin tutumları, yetenekleri ve bireylerin becerileri bu parçanın unsurlarıdır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının sonuçları, eğitim-öğretim açısından son derece önemlidir. Çakır (2011) sosyal öğrenmenin eğitime yansımalarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğretmen, öğrencilerine model olduğunun farkında olmalı. Öğretmen iyi bir model olduğunda öğretmenin olumlu yönleri öğrenci tarafından model alınabildiği gibi olumsuz yönleri de model alınabilmektedir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin bulunduğu ortamlarda olumsuz bir davranış sergilemekten kaçınmalıdır. Çünkü öğretmen olumsuz bir davranış sergiledikten sonra öğrencilere yaptığı davranışın yanlış olduğunu açıklaması zor olmaktadır. Örneğin; bir gün öğretmen teneffüste farkında olmadan yere çöp attığında çevre ile ilgili bir okuma parçası ya da eğitimi ile ilgili bir parça işleyeceği zaman yere çöp atmanın yanlış olduğunu öğrencilere anlatmakta zorlanacaktır.
- Öğrencilerin olumlu davranışları ödüllendirilmeli. Bu sayede pekiştirilen davranışlar diğer öğrenciler tarafından kolaylıkla kazanılmış olacaktır. Ders esnasında söz alarak derse katılan öğrenci pekiştirilirse diğer öğrencilerin de bu davranışı kazanmaları kolaylaşacaktır.

- Öğrencilerin başarılı olacaklarını düşündükleri alanlarda çalışmalarını sağlanmalı ve bu davranışları desteklenmeli. Öğretmenler tarafından öğrencilerin kabiliyetleri (yetenekleri) meydana çıkarılarak bu davranışların gelişmesine katkı sağlanmalıdır.
- Her öğrencinin farklı karakterde ve kişilikte olduğu bilinciyle hareket edilmeli ve eğitim-öğretim ortamı buna göre düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin öğrenmiş oldukları konuya uygun performans ödevleri verilmeli. Kazandırılacak olan davranışlar test edilmeli ve performansa dönüşüp dönüşmediği kontrol edilmelidir.
- Öğrencilerin kendilerine yönelik algıladıkları öz düzenleme kapasiteleri öğretmenler tarafından desteklenmelidir. Öğrenciler, kendi kendilerine bir konuyu öğrenebileceklerine ve başarabileceklerine olan inancını kaybetmemelidir.
- Öğrencilerin performans standartları, öğrencilerin yeteneklerinin üstünde olmamalıdır. Yeteneklerinin üstünde performans sergilemeye çalışan bireyler, görevleri yerine getiremediklerinde kendilerini değersiz hissedebilir stres ve huzursuzluk gibi depresif hareketler sergilemeye başlayabilirler.

Görüldüğü gibi sosyal bilişsel öğrenme kuramının sonuçları eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında son derece önemlidir. Öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesi, derse yönelik tutumlarının geliştirilmesinde bu kuram önem taşımaktadır. Eğitim-öğretimin Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının ilkeleri göz önünde bulundurularak yapılandırılması, eğitim-öğretimin kalitesini artırma yönünden son derece önem taşımaktadır.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının önemli kavramlarından biridir. Bandura'ya göre öz yeterlik (self-efficacy), bireyin belli bir performans sergileyebilmesi için gerekli olan etkinlikleri düzenleyip bu etkinlikleri başarılı

bir şekilde gerçekleştirme kapasitesidir. Bandura (1997b) öz yeterliği, kişinin yetenek ve inançlarını geliştiren kazanımlara sahip bir eylem, bilgi toplum ve teknoloji alanında kişisel ve toplumsal yenilemelere yol açan bir durum olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik, kişinin sosyal ortamla ilişkisinden etkilenen, kendini geliştirmesinde önemli bir rol oynayan, yetenek ve inançlarını etkileyen önemli bir kavramdır.

Öz yeterlik, kişinin artan bir gayret ve sebatla kendisini bu süreçte (erken çocukluk-olgunluk) geliştirmesidir (Aliegro, 2006). Bu anlamda öz yeterlik, bireyin herhangi bir problemle karşılaştığında bu problemi çözmek için gayret etmesi, başarısızlıkla karşılaştığında bundan vazgeçmemesi, o problemin üstesinden gelebileceğine olan inancı ve algısıdır. Bu nedenle insan kendini tanımalı, yeterliklerini bilmeli, yeterliklerine göre hedefini belirlemeli ve hedefine kararlılıkla ilerlemelidir.

Tülin Acar (2014) öz yeterlik kavramı üzerine yaptığı çalışmasında, öz yeterliğin bazı özelliklerine yer vermiştir:

- Öz yeterlik, algılanan ve gözlenen bir beceri değildir. Öz yeterlik, bireyin “Ne yapabilirim?” sorusuna verdiği cevap ile duyduğu içsel inancın bütünüdür.
- Öz yeterlik, özel performans ve kapasite hakkındaki inançlarla ilgili değildir; fakat durumlarla mücadele etmede bireyin yeteneklerini ve becerilerini koordine etmesini sağlar.
- Öz yeterlik inancı, davranış hakkında basit bir kestirim aracı değildir.
- Öz yeterlik inancı bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla yapılmaz.
- Öz yeterlik, öz saygı kavramı ile aynı anlama gelmemektedir.
- Öz yeterlik motivasyon değil, motivasyonu artırıcı bir etkidir.
- Öz yeterlik inancının beklenen sonuçlarla ilgisi yoktur.
- Öz yeterlik genetik ve kişisel bir özellik olarak tanımlanmamaktadır.

Ayrıca öz yeterlik, belirli görevleri yerine getirmek için kişinin yetkin olup olmadığı konusunda bireylerin yargılamaları anlamına gelmektedir. Öz yeterlik, zor görevlerin olması durumunda bireyin sebatını ve çabasını artırabilmektedir ve bu nedenle görev alan bireylerin hedeflerini tamamlama olasılığını artırmaktadır (Barling ve Beattie, 1983).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre, bireyin öz yeterlik algısının şekillenmesinde bireyin içinde yaşadığı toplumun, çevrenin büyük bir etkisi vardır (Bandura, 1997a). Toplumun genel yargıları, inançları birey üzerinde son derece etkilidir. Birey diğer insanları gözlemleyerek birtakım yargılarda bulunur ve kendi davranışlarını da bu yargılara göre şekillendirir. Sosyal ortamlar kişiyi destekleyici ve geliştirici olabileceği gibi bazı durumlarda kişiyi endişeli ve rahatsız edebilmektedir. Genel olarak bakıldığında bireyin öz yeterlik inançları toplumdan olumlu-olumsuz etkilenecek kişinin hedef belirlemesi, yaşamını sürdürmesi, olumlu veya olumsuz tutumlar oluşturması gibi pek çok unsuru da etkileyebilmektedir.

Bandura (1977); gözlemsel deneyimlerin, sosyal inançların, duygusal durumların kişinin öz yeterliği üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Palmer'e (2006) göre, bu etki kişinin başarısına ve öz güvenine kaynaklık etmekte performansını artırmaktadır. Kişinin öz yeterliğinin yüksek olması kişilerin hayatı üzerinde olumlu bir etki yaratırken düşük olması hayatını olumsuz yönde etkilemektedir (Thomas, Turpin ve Meyer, 2002). Öz yeterliği yüksek olan bireyler, kendi yeteneklerini bildiği için kendi kapasiteleri için en uygun hedefi seçmektedir (Bandura, 1995). Kendi yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olan ve hedefleri doğrultusunda kendi davranışlarını düzenleyebilen birey, hayatına kendisi yön verebilir.

Öz yeterlik; kişinin cinsiyeti, ekonomik durumu ve akademik başarısından etkilenir (Strelnieks, 2005). Bandura (1977) sosyal öğrenme teorisiyle bu özelliklerin öz yeterliği etkilediğini belirtmektedir. Bireyin bir işi başarabilmesinde cinsiyeti, maddi gücü ve konuyla

ilgili donanımı son derece etkilidir. Maddi imkânları iyi olan bir aile, çocuğuna ek imkânlar sağlayarak çocuğunun belirli bir alandaki yetkinliğini artırabilir.

Öz yeterlik, davranışlar üzerinde tek başına etkiye sahip olmamakla birlikte çok önemli bir etkidir. Bireyin bir görevi başarması için gerekli beceriye sahip olması gerekir. Birey, görevi başarmada gerekli olan beceriye sahip değilse yüksek bir performans sergileyemeyebilir (Schunk, 1989b). Görevi başarmak için gerekli olan beceri yeterli olmadığında öz yeterlik, yetkin performanslar doğurmayacaktır.

Bireyin bir görevi başarmak için gerekli beceriye sahip olmasının yanı sıra olası sonuç beklentileri ve inançlarının da onun öz yeterliği üzerinde etkisi vardır. Bireyler, olumsuz sonuçlar doğuracak eylemler içerisinde bulunmaya yatkın değildirler. Yeterli beceri, olumlu sonuç beklentileri ve etkili sonuçlar gibi durumlar ele alındığında, öz yeterliğin insanların bazı faaliyetlerdeki seçimini ve yönünü belirlediği görülmektedir (Bandura, 1989). Öğrencilerin bir derste iyi not alacağına olan inancı o derste başarılı olabilmesi için gerekli çabayı göstermesine bağlıdır. Bu şekilde gösterilen çaba miktarı bireyin performansını ve öz yeterliğini dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin; yüksek çaba göstererek başarılı olmuş bir birey, fazla çaba göstermeden kolaylıkla başarılı olan bireye göre kendi yeteneklerinin yetersiz olduğuna dair kendini yargılamaya başlaması doğal olarak muhtemel bir durumdur. Kişinin verilen hedefi tamamlamasına olan inancı, kişiyi kendi içinde geliştirip motive etmektedir (Van der Bijl ve Shortridge-Baggett, 2002).

Öz yeterliği yüksek olan bireylerin verilen görevi en iyi şekilde yerine getirmek için çalışmalarını iyi sonuçlar doğuracaktır. Öz yeterliği düşük olan bireylerde ise bu durum tam tersi olmakta ve tek bir hatayla bile karşılaştıklarında kendilerine olan güvenleri zedelenmektedir. Yeterlik duygusu güçlü olan bireyler kabiliyet ve yeteneklerinden hareketle karşılaştıkları güçlüklerin zor olmasından etkilenmemekte ve karşılaştıkları bu durumların üstesinden gelebilmek için çaba göstermektedirler (Bandura, 1994). Yeterlik duygusu yüksek

olan bireyler, başarısızlığın nedeni olarak gerekli çaba göstermediklerini ifade etmektedirler. Böyle bir yaklaşım tarzı başarının artmasını sağlamakta, bireyin strese ve depresyona düşme olasılığını azaltmaktadır (Bandura, 1994). Örneğin; sınıf ortamında benzer zekâ gelişimine sahip öğrencilerden öz yeterliği yüksek olan öğrenci kendisine verilen görevi yerine getirmek için çaba harcarken, düşük öz yeterliğe sahip öğrenci "Aklıma bir şey gelmiyor" diyerek hareketsiz bir şekilde tepki verebilmektedir. Öz yeterliği düşük olan bireyler, içinde buldukları görevleri yerine getirmekten çekinebilirken yeteneklerinin farkında olan bireyler bunun aksine görev ve faaliyetler içinde gönüllü olarak görev alabilmektedirler. Yeteneklerinin farkında olan bireyler, yeteneğinden şüphe eden bireylere göre, daha fazla zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında içinde buldukları görev ve faaliyetlerde daha uzun süre çalışan ve ısrarcı olan bireyler haline geldikleri gerçeği göze çarpmaktadır.

Aşırı yüksek öz yeterliğe sahip olmak, olumlu sonuçların yanında olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır. Bireylerdeki aşırı güven duygusu yanlış strateji ve tutuma, bunun sonucunda başarısızlığı kabul etmeme gibi duygulara yol açmaktadır (Clark, 2001). Örneğin, kendine bir derste çok güvenen öğrenci, sınav olduğu zaman, sınav için az çaba harcayabilir. Sınavdan düşük bir not aldığı zaman olumsuz bir tavır sergileyebilir.

Williams ve Williams (2010) kişinin öz yeterliği ile eğitimi arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu ilişki kişinin kendine olan güvenini ve eğitim başarısını pozitif ve anlamlı yönde etkilemektedir. Eğitim kalitesi arttıkça kişinin öz yeterliği de artmaktadır. Bu sayede kişinin verimliliği de artacağı için becerileri gelişecek, birey sosyal hayatında ve iç dünyasında karşı karşıya kaldığı birçok zorluğun üstesinden gelebilecektir. Bu ilişki kurulamadığında kişiler, hedeflerini gerçekleştirmekte zorlanmakta ve bu durum onların başarısızlığına sebep olmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilemesi yönüyle bu sürecin düzenlenmesinde de öz yeterliğe yönelik özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin öz yeterlik

algılarını geliştirmek için bilinenden bilinmeyene ve basitten karmaşışa doğru bir yöntem izlenmeli, böylece öğrencilerin başarılı olma duyguları geliştirmelidir. Öğretmenler, öğrencilere yetenekleri doğrultusunda ve başarılı olabilecekleri görevler vermelidir. Öğrenci kendi yeteneğinin üstünde bir görevle karşılaştığında hayal kırıklığı yaşayabilmekte bu yüzden kaygıyı arttıracak görevler öğrencilere verilmemelidir. Öğrencilere başarılı olabileceği hedeflerin verilmesi, öğrencilerin öz yeterliklerine olumlu katkı sağlayacaktır (Margolis ve Mccabe, 2004).

Koç (2011), öğrencilerin öz yeterlik algılarının gelişmesinde şunlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

- Öğrencilere verilecek ödevler, öğrencinin kapasitesinin üstünde olmamalıdır.
- Öğrenciye verilen ödevleri değerlendirme kriterleri belirlenmeli, bu kriterler doğrultusunda öğrencinin eksik yönleri giderilmelidir.
- Öğrenciye verilen ödevler hakkında dönütler verilmeli ve yanlışlar düzeltilmelidir.
- Öğrencinin başarısızlıklarından çok başarılı olduğu yönler desteklenmeli, öğrencinin başarıya ulaşmasında yardımcı olunmalıdır.
- Öğrenciler, bir hedef ve bu hedeflere ulaşmak için yapması gerekenleri belirlemelidirler.

Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları

Öz yeterlik erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamaktadır. Bu gelişim gençlik ve yetişkinlik döneminde de devam etmektedir (Bandura, 1982). Öz yeterlik dört ana kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1994). Bunlar; doğrudan deneyim, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır. Öz yeterlik gelişim sürecine bakıldığında öz

yeterliğin daha çok ustalık döneminde ortaya konduğu görülmektedir. Bu durum şekil 4'te gösterilmektedir:



Şekil 4. Öz yeterlik inançlarının kaynakları

Doğrudan Deneyimler

Sosyal bilişsel kuramdan hareketle bireyin daha önceki deneyimlerinin hepsi kişinin doğrudan deneyimlerini oluşturmaktadır. Hodges'e (2005) göre, doğrudan deneyimler, kişinin inançları; yaşantıları ile ilişkili olup zaman içerisinde kişinin üstlendiği görev, konum yer ve sosyal ortama göre değişmektedir.

Bireyler, değişen hayat şartları ve fizyolojik gelişmeye göre farklı deneyimler edinirler. Bireyin yaşam içerisinde üstlenmiş olduğu roller bazen kolay bazen zor olmaktadır. Kişinin tecrübe edindiği kolay deneyimler öz yeterlik duygusunu farklı şekillerde etkilemektedir. Bu deneyimler, bireyin öz yeterliğinin gelişmesi ve güçlenmesinde etkili olmaktadır (Bandura, 1997).

Doğrudan deneyimler, öğrencinin akademik başarı ve başarısızlıklarında önemli bir etkidir. Ailesi ve sosyal çevresiyle birlikte tecrübe ettiği deneyimlerle geçmiş performansları; öğrencinin kendi kariyerini keşfetmesinde, akademik başarısını ortaya koymasında etkilidir. Öğrencinin öz yeterliğin yüksek ve düşük olmasında bütün bu etkenler, ortaya denenmiş tecrübeler ortaya koymaktadır. Bütün bu doğrudan deneyimler öğrencilerin öz yeterlik algısı üzerinde etkilidir (Usher ve Pajares, 2006).

Sözel İkna

Bandura (1997), öz yeterlik kaynaklarından birinin de sözel ikna olduğunu ifade etmektedir. Sözel ikna, bireylerin inançlarını teşvik etme adına önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Özellikle bir görevi gerçekleştirme durumunda “Bunu başarabilirsin!” gibi ikna edici söz ve davranışlarda bulunmak, öğrencilere görevi gerçekleştirebileceği inancını aşlamakta, onları motive eden bir durum hâline gelmekte ve onların öz yeterliğini artırmaktadır. Bireyin bir işi başarabileceğine inandırılması hem bireyi güdüler hem de bireyin daha fazla çaba göstermesini sağlar, bu durumda bireyin yetkinlik beklenti düzeyi artmaktadır (Bandura, 1997).

Fizyolojik ve Duygusal Durum

Bandura'ya (1994) göre, kişinin algıladıkları ve yorumladıklarına bakıldığında duygusal ve fiziksel tepkilerden uzak olmadığı görülmektedir. Kişinin yaşadığı zorluklar onun iç dünyasını etkileyebilir, psikolojik tepkiler vermesine yol açabilir. Bu psikolojik tepkiler sonucunda kişi; düşünce, davranış, his ve inanç yönünden psikolojik tavır takınmaktadır. Bu psikolojik durum bazı durumlarda Pajares ve Miller (1995), kişinin yeteneklerinin üstüne çıkarabildiği gibi bazen de kişiyi zayıf bırakabilmekte; başarısızlık, olumsuz sonuç, odaklanamama, güven kaybı gibi durumlara yol açabilmektedir.

Fizyolojik ve psikolojik durum ele alındığında öğrencilerin ruh hâlleri öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Düşük öz yeterliğe sahip bireylerin gözünde yapacakları işler büyümekte ve içinden çıkılmayacak bir hâl almaktadır. Böyle bir düşünceye sahip bireylerde kaygı ve stres artmaktadır. Kaygı ve stres başarı düzeyini etkileyeceğinden Pajares (2002), bireylerin başarı düzeylerinde öz yeterliğin güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bireyler, hem bedensel hem de ruhsal açıdan kendilerini rahat hissetmediklerinde, tehdit edici durumlarla karşılaştıklarında öz yeterlik duyguları zayıflamakta; bunun sonucunda bireyde çarpıntı, terleme ve ellerin titremesi gibi fizyolojik belirtiler ortaya çıkmaktadır (Derman, 2007; Altınok, 2004). Bunun tam tersi bir durumda ise birey bedenlen rahatlayacak, bireyin kendine güveni artacak, ileride kendini yetkin (başarılı) görmekle beraber başarılı olma inancı çoğalacaktır (Bandura, 1996). Buradan hareketle orta düzeyde yaşanan duygular insanların performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Dolaylı Yaşantılar

Öz yeterlik kaynakları Bandura (1994) tarafından incelendiğinde, dolaylı yaşantılar; kişinin diğer kişilerle sürekli bir diyalog kurma çabası içinde olmasını ve kişinin kendini sürekli diğerleriyle karşılaştırarak gözlemci bir tavır takınmasını ifade etmektedir.

Öğrencilerin gözlemedikleri olumsuz davranışlar, yeterlik duygusunu düşürmekte ve onları sorumlu oldukları görevler üzerinde çalışmaktan alıkoymaktadır. Dolaylı yaşantılar sayesinde olumsuz davranışlardan uzak durularak olumlu davranışlar örnek alınmalıdır. Örneğin; bireylerin bir görevi yerine getirirken kendini yetersiz veya beklentilerinin altında bir performans sergilediğinde olumsuz duygulara kapılabilmekte ve bundan sonraki davranışları kısa ömürlü olmaktadır (Schunk, 1989a). Bundan dolayı daha önce bireyin yaşadığı olumlu duygular göz önüne alınarak kendini olumsuzluğa itecek duygulardan birey uzak durmalıdır.

Dolaylı yaşantılarda model olarak öğretmenler de etkilidir. Okulda çocuklar birtakım şeyler öğrenmektedirler. Yaş deneyim ve diğer özellikler bakımından farklı olarak model olan öğretmenler hakkında öğrenciler bilgi edinirler. Öğrenciler, gözlemedikleri davranışların olumlu yönlerini ve yeterliklerini geliştirecek bilgileri bir araya toplamaya çalışmaktadırlar. Örneğin; "Sen bu işin üstesinden gelebilirsin veya sen bunu yapabilirsin." diye olumlu geri bildirim alarak kendilerini geliştirerek zorlukların üstesinden gelebileceklerini öğrenciler tecrübe edinebilirler. Ayrıca dolaylı yaşantılar sonucunda bireyler yüksek veya düşük öz yeterlik geliştirebilirler. Örneğin; birey kendisine benzeyen kişilerin başarılı olduğunu gördükçe bireylerin kendilerine olan öz güvenleri artmakta başarısız davranışlarla karşılaştıkça da öz yeterlikleri düşmektedir.

Öz Yeterliğe İlişkin Alt Boyutlar

Akademik Öz yeterlik

Alanyazında yapılan çalışmalar ortaokul, lise ve yükseköğretim arasındaki karşılaştırmalara göre küçük sınıftan büyük sınıfa doğru öz yeterlik performansının arttığını ortaya koymaktadır (Vancouver ve Kendall, 2006). Türkçe dersleri ele alındığında ilköğretim ve yükseköğretimdeki katılımcılar arasında fark görülmektedir. Bu farklılık olumlu ya da olumsuz olabilir. Özellikle öz yeterliği geliştirici program ve etkinliklere bakıldığında kişinin performansı; ortama, etkinliğe, ders saatlerine, içinde bulunduğu psikolojik duruma ve uygulanan eğitim programına göre değişebilmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005).

Öz yeterlik inancının, öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici bir rol üstlendiği son zamanlarda yapılan çalışmalarda görülmektedir. Hem ülkemizde hem de dünyada genellikle fen ve matematik alanında öğrencilerin performanslarının devamlılığını sağlamak için öz yeterliğin akademik rolü ön plana çıkmaktadır. Akademik öz yeterlik inancı, hem okul başarısı hem de kariyer seçeneklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Paul, 2006).

Kişinin akademik başarısı, sosyal çevrede bir yer edinme adına önemli bir faktör olarak görülmektedir. Kültürel aktarımın sağlanması ve devam etmesi adına toplumun bir parçası olan kişinin akademik öz yeterliği önemlidir. Akademik öz yeterlik kişinin tutumu, aile ortamı, yaşadığı çevre, içsel değer ve duygusallıklara göre değişmektedir. Çünkü yaşam içerisinde birçok sofistike faktör kişiyi doğrudan etkilemektedir (Hii, Myint ve Chieng, 2013). Başarı-başarısızlık, kişinin iç dünyasındaki duygusal durumu bireyin bakış açısı ve öz etkinliğinden kaynaklanmaktadır (Bandura, 1997).

Sosyal Öz yeterlik

Öz yeterlik öncelikle insanların bilişsel motivasyonlarını, eylemlerini, davranışlarını, bilişsel, kişisel faktörler ve etkinlikleriyle birlikte öz yeterlik ve sosyal durumu etkilediği görülmektedir (Schunk,1991). Bütün bunlar öz yeterlik davranışlarını inceleyen araştırmacılar tarafından sosyal bir ortamdan kaynaklandığı görüşünde birleştirilmiştir. Fakat kişinin öz yeterlik durumu ve performansı, başarısı ve yetenekleri için tek bir bilgi kaynağından söz etmek doğru değildir. Diğer bilgi kaynakları hem öz yeterliği kendi içerisinde tamamlarken hem de sosyal uyumu sağlamaktadır.

Duygusal Öz Yeterlik

Bong ve Skaalvik (2003), öz yeterliğin bilgi kaynağını kişinin kendi duygusal durumu ve ruh halleriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi kaynağı edinilebilirlik ve güvenilirlik açısından kişinin duygusal durumunu yansıtmaktadır. Schunk (1989), bu durumu öz yeterliğin kaçınılmaz sonucu olduğunu ifade etmektedir. Duygusal öz yeterlik ile sosyal öğrenme burada farklılık göstermektedir. Geoghegan'a (2002) göre, öz yeterliğin faktörlerine bakıldığında kişinin duygu ve öz inançlar tarafından kişinin kendisini bir hedefe odakladığını söylemektedir. Bu odaklanma bireyde bazen bilişsel yoğunluk bazen de duygu yoğunluğu meydana getirmektedir. Bu güçlü duyguları Schunk (1984) hayatın birçok alanında kişinin

yeterli ve yetersiz şekillerde yaşadığını ifade etmektedir. Öz yeterliği güçlü bireyler, daha az şüphe duyan, endişesiz ve başarıyı yakalamakta zorlanmayan bireylerdir (Yates, 1999).

Öz Yeterlik-Motivasyon

Son yirmi yılda yapılan araştırmalarda öğrencinin motivasyonu ve öğrenmesi üzerinde öz yeterliğin yüksek bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Zimmerman, 2000). Birey kendisini motive ettiği gibi kendisi dışındaki eylemleri önceden düşünerek karar vermektedir. Kapasite ve yeteneği zayıf olan bireyler herhangi bir zorlukla karşılaştığında çaba harcamayarak canlılığını kaybedip durgunlaşabilirler. Kapasite ve yeteneğinin farkında olan bireyler ise çaba göstererek ve ısrarcı davranarak davranışlarında başarılı olmaktadır (Bandura, 1989).

Bireylerin kendilerinin gerçekleştirdiği hedefler öz yeterliği geliştirmekte, aynı zamanda motivasyonunu da artırmaktadır. Belirlenmiş hedeflere sahip olan ve hedeflerini kendileri belirleyen öğrencilerle hiçbir hedefi olmayan öğrenciler karşılaştırıldığında belirlenmiş hedeflere sahip olan ve hedeflerini kendileri belirleyen öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992), kişinin ilgisi, disiplini, hedefleri, tercihleri ve bilişsel yaklaşımlarının motivasyonunu etkilediğini söylemektedirler.

Bandura'nın sosyal bilişsel (öğrenme) kuramının, önemli bir motivasyon kaynağı olan hedef belirlemenin, öz yeterlikle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu kurama göre, öğrencilerin öz yeterliklerini geliştirici basit hedeflerle işe başlanmalı, bu basit hedefleri gerçekleştirdikten sonra daha zor olan görevler verilmelidir (Bandura, 1982). Örneğin; işe yeni başlayan birine zor bir görev verilirse daha işi öğrenmediği için olumsuz bir performans sergileyebilir. Bu olumsuz performans sonucunda kişi kendi performansını yetersiz bularak stres yaşayabilir. Bunun yerine işe yeni başlayan kişilere yetenekleri doğrultusunda basit görevler verilerek başarı duygusu yaşatılmalı ve bundan sonraki süreçte de kişi öz yeterliklerini geliştirerek yola devam etmelidir (Bandura, 1982). Öz yeterliği geliştiren kaynakların biri de performans

sonuçlarıdır. Bandura'ya (1982) göre öz yeterlik, hem öğrenenlerin hem de çalışanların performansını şu şekilde etkilemektedir:

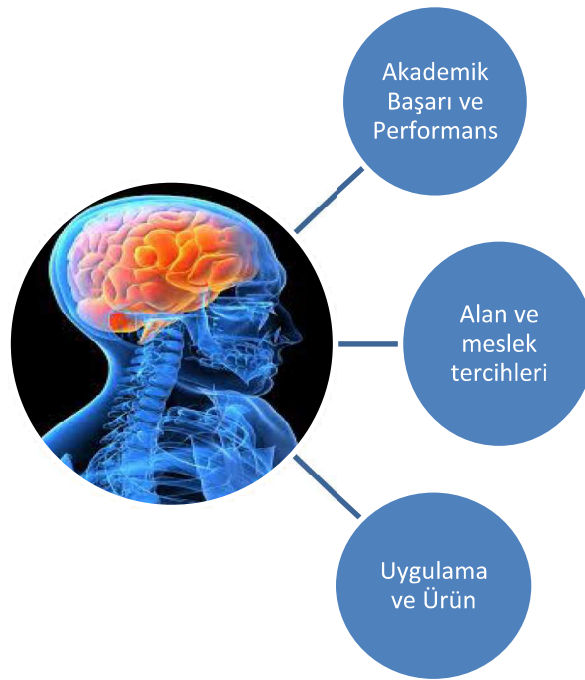
- Öz yeterlik, çalışanların hedef düzeylerini etkilemektedir. Örneğin; öz yeterlik düzeyi düşük çalışanların yüksek öz yeterliğe sahip çalışanlara göre kendileri için daha düşük hedefler belirleme olasılığı daha yüksektir.
- Öz yeterlik, mesleğin yanı sıra çalışanların emek harcadığı çaba kadar öğrenmeyi de etkilemektedir. Örneğin; yüksek öz yeterliğe sahip bir çalışan düşük öz yeterliğe sahip bir çalışana göre verilen vazifeyi yerine getirmek için daha fazla emek harcaması gerekmektedir.
- Öz yeterlik, kişinin zor bir görevi yerine getirebilmesi için harcayacağı zamanı da etkilemektedir. Öz yeterliği yüksek olan bireylerin (çalışanların) kendilerine güvenleri de yüksektir. Bireyler herhangi bir sorunla karşılaştığında bile öğrenme çabaları devam edecektir.

Hedef belirlemek kadar hedefin niteliği de motivasyon sürecini etkileyen önemli bir unsurdur. Öncelikle kolay hedefler belirlenip onlar üzerinden sonuca gitmek, motivasyon ve yeterliği artırabilir; fakat zor hedeflerle göreve başlamanın yetenekleri geliştirmede daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bu zor hedefler, bireyin sahip olduğu yetenekler hakkında bireye daha fazla bilgi sunmaktadır. Genel bir hedef ile uzak hedef kıyaslandığında orantılı bir faydanın olmadığı anlaşılmaktadır. Uzak hedeflere sahip bir öğretim programı, hedefin tek başına bir anlam ifade etmesinden ziyade programın becerilere katkı sağladığı gerçeğini ifade etmektedir (Schunk, 1983a).

Öz yeterlikte yetkinlik ve hedefin tamamlanması eğitim araştırmalarında katılımcıların gerçek performansını görme adına önemlidir (Bong ve Skaalvik, 2003). Kişinin kendini yetkin görebilmesi ve hayatındaki hedeflere odaklanabilmesi öz yeterliğin gelişmesiyle doğru

orantılıdır. Bu hedefler akademik okuma, not alma, yazma gibi faaliyetlerle gerçekleştirilmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Alan araştırmacıları ve eğitimciler, doğrudan deneyimlerin hem yetkinliği hem de hedefi gerçekleştirmeye büyük katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda eğitimcilere göre akademik öz yeterlik; merak, akademik okuma, not alma, yazma gibi etkinliklerle ilişkilidir. Bunun sonucunda kişinin öz yeterlik yollarını keşfettiği görülmekte, bireylerin motivasyonunun arttığı anlaşılmaktadır. Motivasyon, kişisel ve sürekli motivasyon olmak üzere öz yeterlik olgusunu canlı ve zinde tutmakta kişiyi hayata bağlamaktadır (Brophy, 1987).

Bu açıklamaların ışığında motivasyon, Schunk (2003) tarafından da öğrencilerin öğrenme ve öğrenme motivasyonuna öz yeterliğin dikkat, düşünce, inanç gibi olgulara etki ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca Pajares (1997), öğrenme-öğretme süreci ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi şekil 5'te görüldüğü gibi üç başlık altında toplamıştır.



Şekil 5. Öğrenim ve öz yeterlik ilişkisi

Öz Yeterlik ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı, diğer kişilerin yorum ve değerlendirmelerinden etkilenen ve bireyin birtakım deneyimleri sonucundaoluşan saygıdır (Shavelson ve Bolus, 1982). Öz yeterlik, özel yetenekleri yargılaması bakımından benlik saygısından ayrılan bir kavram (Beck, 2008) olmakla birlikte bu iki kavram arasında bütünleyici bir yön de bulunmaktadır. İşe yeni başlayan bir kişi başlangıçta düşük bir öz yeterliğe sahip olabilir, bu da kişinin benlik saygısının başlangıçta düşük olmasına neden olabilir. Fakat bireyin zamanla iş yaşamında yeterliğe sahip olması, benlik saygısının gelişmesini sağlayabilir. Öz yeterlik ve öz benlik saygısının genel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öz Yeterlik ve Öz Benlik Saygısının Genel Özellikleri

Yüksek Öz Yeterlik	Yüksek Benlik Saygısı	Düşük Öz Yeterlik	Düşük Benlik Saygısı
Öz güven	Sorumluluk	Risklerin korkusu	Mutsuzluk
Doğru öz değerlendirme	Hedef bağlılığı	Belirsizlik korkusu	Endişe
Risk almaya istekli	Özgünlük	Başarısızlık duygusu	Aşağılık ve üstünlük
Başarı duygusu	Bağışlayıcı olma	Etki yönetimi	Sabırsızlık veya Sinirlilik
	İç değerler		Dışarıdan odaklı hedefler
	Pozitiflik		Negatiflik
	Kendini geliştirme		

Yüksek öz yeterlik kişide özgüven, anladıklarını doğru olarak öz değerlendirme, yaşamda risk alma cesareti ve bir şeyler başarma isteği ve azmi uyandırmaktadır (Frank, 2011). Yüksek benlik saygısında sorumluluk alma, hedefe bağlılık, özgünlük, affedici olma, kendini geliştirme ve hayata pozitif bakma kendi iç değerlerini harekete geçirme söz konusudur. Düşük öz yeterlik ve düşük benlik karşılaştırıldığında kişide daha çok olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır. Hayata karşı risk korkusu ve endişe, mutsuzluk ve belirsizlik,

başarısız olma ve aşağılık kompleksi, etki altında kalma, negatiflik, sabırsızlık ve sinirlilik gibi tavırlar ve davranışlar sergilenmektedir. Bu davranışların sonucunda kişi dış odaklı hedeflere açık hâle gelmektedir. Öz yeterliği yüksek ve düşük olanların karşılaştırılması Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
Karmaşık olaylarla baş edebilmek	Olaylarla baş edememek
Problemlerin üstesinden gelmek	Umutsuzluk ve mutsuzluk
Çalışmalarında sabırlı olmak	Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak
Başarmak için kendilerine güvenmek	İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak
Okulda daha başarılı olmak	Kendi gayretlerinin, sonucu pek değiştiremeyeceğine inanmak
Meslek hayatlarında daha başarılı olmak	

Frank'ın (2011) yanı sıra Yeşilyaprak (2011) da öz yeterliği yüksek olan bireylerin karmaşık olayları kolaylıkla çözme, problemlerin üstesinden rahat bir şekilde gelme, çalışmalarında sabırlı ve azimli davranma, başarılı olabilmek için kendilerine güvenme özelliklerine sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bunların sonucunda hem okul hem de meslek hayatında birey başarılı olabilmektedir. Bu tür özelliklere sahip olan bireylerin öz saygısının da yüksek olacağını söylemek mümkündür. Öz yeterliği düşük olan bireyler ise olaylarla baş etmede kendilerini yetersiz görebilmekte, bir işe başladığında başarısızlıkla karşılaştıklarında yeniden deneme yoluna gitmemekte, gayret gösterecekleri de sonucun değişmeyeceğine inanmakta ve bütün bunların sonucunda umutsuzluk ve mutsuzluk yaşamaktadırlar. Bireyler, gerçekleşmesi güç olan işlerin yerine getirilmesi için emek harcarken öz güveni yüksek olan öğrenciler zorluklar karşısında yılmayacak, tam tersine başarmak için daha azimli olacaklardır. Öz yeterliği düşük olan öğrencilerin başarısızlığı hemen kabul ettikleri

görülürken öz yeterliği yüksek olan sahip öğrenciler ise çevreyi iyi kontrol edebilme becerisine sahip olmakta, karşılaştıkları problemleri çözebilmekte ve yeni denemelerden çekinmemektedirler (Koç, 2011; Pajares ve Schunk, 2001). Ayrıca bireylerin öz düzenleme, performans standartları, öz yeterlik ve gerçek kapasiteleri hakkında bir takım çıkarımlara yer verilmiştir (Değer, 2011, s. 477). Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

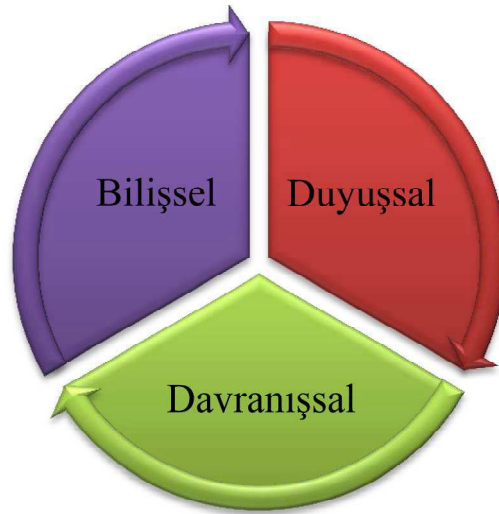
- Öz düzenlemede, performans standartları kadar algılanan öz yeterliğin de önemli olduğunu,
- Öz yeterliğin gerçek kapasiteye yaklaşması, öz düzenlemeyi de en üst düzeye çıkaracağını,
- Öz yeterliğin gerçek kapasitenin altına düşmesiyle bireyde tembelliğe neden olacağını,
- Öz yeterliğin gerçek kapasitesinin üstüne çıkmasıyla da bireyin başaramayacağı kadar zor işlere girişeceği ve bunun sonucunda başarısız olacağı için hayal kırıklığı, kızgınlık gibi durumların ortaya çıkacağını ifade etmiştir.

Tutum

Alanyazın incelendiğinde tutum çalışmalarının sosyal bilimler ve sosyal psikoloji içerisinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Eğitim bilimleri açısından da son derece önemli olan tutum kavramına yönelik pek çok tanım dikkati çekmektedir. Tutum, bir kişinin ele alınan nesneye, olaya veya duruma karşı davranışsal eğilimlerini ifade eden olumlu ya da olumsuz tavır/duygu olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2011; Korkut, 1994). Goldin'e (2002) göre tutum, bir şeye ya da herhangi birinin inancına, duygularına veya davranışlarına yönelik yapılan değerlendirmedir. Aiken (1996) tutumu, davranış ve eylem ikilisinin duygu ve motivasyonu etkileyen bir zihin bilgisinden oluşma durumu olarak adlandırmaktadır. Tutum literatürde insanların düşüncelerinde yer edinen nesnelere veya olaylara karşı göstermiş olduğu tavırlar olarak da tanımlanmakta, sosyal bir yönlendirme bir nesneye karşı pozitif veya

negatif şekilde cevap verme eğilimi olarak ifade edilmektedir. Bütün bu tanımlar dikkate alındığında, araştırmacılar tarafından tutumun farklı yönlerin vurgulandığı görülmektedir. Özetle tutumun sadece kişiye yönelik tavır ve duygular değil, aynı zamanda nesnelere, olayların değerlendirilmesiyle ilgili olan çok yönlü bir kavram olduğu söylenebilir.

Tutumların yaşantılar yoluyla öğrenilme, belli bir zaman süreklilik gösterme, bireyin anlamasına yardımcı olma, karşılaştırmalar sonucunda oluşma gibi özellikleri vardır (Tavşancıl, 2005). Bireyler, sadece nesnelere, başka insanlara değil, toplumlara karşı da tutum geliştirebilirler. Kağıtçıbaşı (2004) tutumu; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır.



Şekil 6. Tutum öğeleri

Öğrencinin işlenen herhangi bir konuya ilişkin var olan bilgilere, konulara, olumlu bakış açısını geliştirmesine katkıda bulunan unsurlar tutumun bilişsel ögesini oluşturmaktadır. Öğrencinin dersi sevmesi tutumun duyuşsal, derslerde mutlu davranışlar sergilemesi ise tutumun davranış ögesiyle ilgilidir (Bölükbaşı, 2010). Eğitim alanında tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinin birbirini doğrudan etkilediği göz önünde bulundurulmalı, tüm bu unsurlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bloom'a (1979) göre, okul

öğrenmelerinin dörtte birlik (%25) kısmı duyuşsal özelliklerden oluşmaktadır. Öğrencinin bilişsel özellikleri de duyuşsal özelliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Çünkü öğrencinin bir konuyu/bilgiyi kavraması temelde dersi, öğretmeni, konuyu sevmesine bağlıdır. Ayrıca öğrencinin bir konuyu öğrenebilmesi için o konuyu öğrenmeye yönelik hem istek hem de o konuya alaka duyması gereklidir.

Tavşancıl (2005), insanların tutumlarının yaşam boyu edindiği bilgilerle şekillendiğini, tutumların otuz yaşına kadar değişebileceğini, fakat daha sonraki yaşlarda değişimin daha zor olacağını ifade etmektedir. Eğitim açısından bakıldığında da öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiğini söylemek mümkündür.

Tutum ve davranış.

Tutumların oluşum sürecinde, tutum nesnesiyle (okul, ders vb.) ilgili inanışlarımız etkilidir. Bu inanışlarımızın oluşmasında tutum nesnesine yönelik iyi-kötü, onaylama-onaylamama gibi değerlendirmelerimiz yatmaktadır (Oğur, 2009). Tutumlar, kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır. Bu kazanılan kişilik özellikleri insanların yaşadıkları olaylar veya model almayla kazanılır. Henüz okula başlamamış olan çocuğun (öğrencinin) İngilizce dersini geçemeyen büyük kardeşinden etkilenecek o derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olması, insanların çevresindeki kişilerin algılarından etkilendiğini göstermektedir. Ajzen ve Fishbein (2000), tutumların oluşmasında hem model yoluyla hem de sosyal etkileşim ve medya aracılığıyla öğrenmenin önemli rolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Tutumda Zaman Faktörü.

Davranış ve tutum arasındaki tutarlık zaman faktörüne göre değişmektedir. Eğer tutum ve davranışı ölçme süreci arasındaki zaman artarsa tutum ve davranış arasındaki tutarlılığın da gözlenme olasılığı düşmektedir (Kağıtçıbaşı, 2004). Çünkü davranışı ölçme ile tutum

arasındaki zaman arttığı için tutum-davranış ilişkisini pek çok değişken etkilemektedir (Fishbein ve Coombs, 1974).

Tutum Gücü.

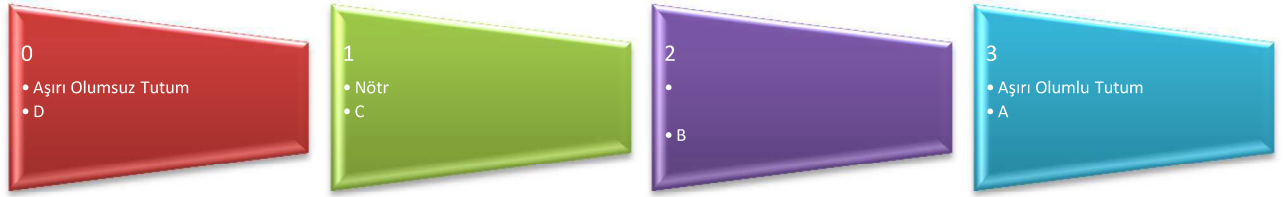
Tutumun devamlı değiştiğini, dinamik bir süreç olduğunu ve kişilik özelliklerinin yükselmesinde olumlu tutumların güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade eden Chapman'a (1999) göre, olumlu tutumlar, insanı heyecan ve coşku duygularını harekete geçirmekte, yaratıcılığını artırmakta, hayatta güzel şeylerin gerçekleşmesinde etkili olmaktadırken olumsuz tutumlar ise stresi artırmakta ve insan hayatını kötü yönde etkilemektedir.

Tutumun Güç Derecesi.

Tutumlara ait bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerin güçlerinin hepsi bir tutumun gücünü oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Örneğin, bir sınıftaki A ve B adlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarının davranışsal ögesi aynı derecede güçlü olabilir. A öğrencisi Türkçe dersini sevmekte ve bu derse yönelik güçlü bir bağlılık duymaktadır. Bu durumda A öğrencisinin derse yönelik duygusal ögesi güçlü olmaktadır. Fakat B öğrencisi matematik dersini sevmekte ve matematik dersine yönelik daha fazla bağlılık duymaktadır. B öğrencisinin Türkçe dersine yönelik güçlü bir bağlılığı söz konusu olmayabilir. Bu durumda B öğrencisinin matematik dersine yönelik duygusal ögesi güçlü iken Türkçe dersine yönelik duygusal ögesi ise zayıf olabilir. Buna karşılık A ve B'nin olumlu tutumlarının bilişsel ögesi benzer güçte olabilir, çünkü her iki öğrenci de başarılı olmak için bu derslerde aktif rol alabilmektedir.

Tutumlar ve ögeleri güç bakımından farklılık göstermektedir. Genellikle bir kişinin kuvvetli olan tutumuna ait ögelerinin gücü yüksek olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Bu kuvvetlilik genel olarak aşırı tutumlarda güçlü olabilmektedir. Herhangi bir derse yönelik

oluşabilecek tutumları, aşırı olumsuzdan aşırı olumsuza doğru bir tutum boyutu üzerinde incelersek şu şekil ortaya çıkmaktadır:



Şekil 7. Tutumun boyutları

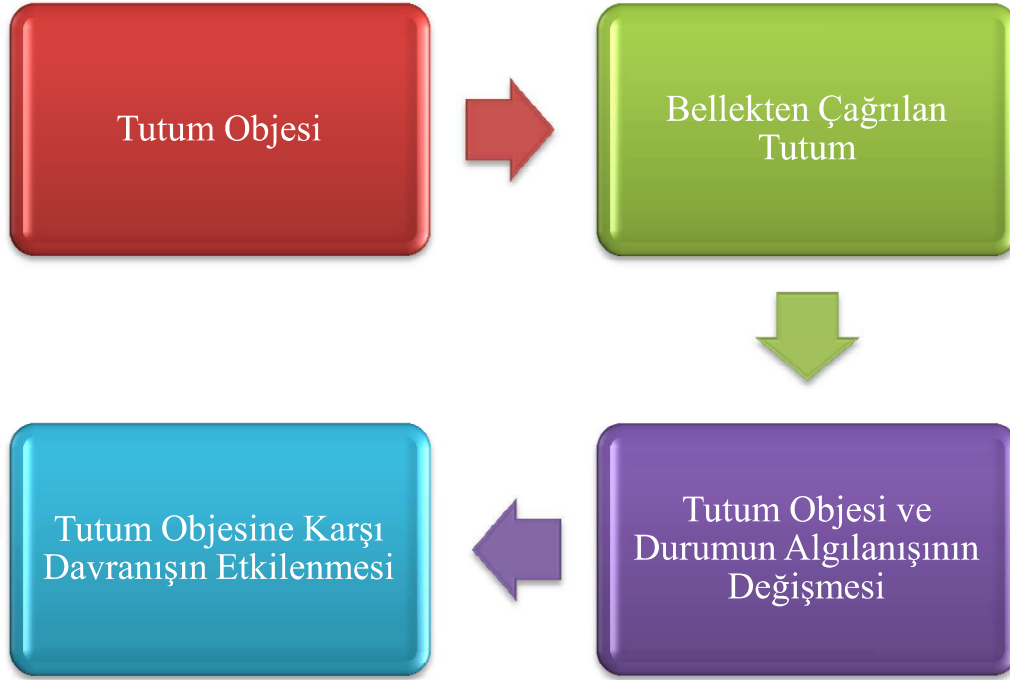
Şekil 7’de görüldüğü gibi Türkçe dersine yönelik dört öğrencinin tutum boyutu gösterilmektedir. Bu boyut üzerinde tutumu 3 noktasında olan A’nın, tutumu 2 noktasında olan B’den daha aşırı olumlu bir tutumu olduğu anlaşılır. A’nın tutumunun B’nin tutumundan daha güçlü ve yerleşmiş olduğunu, tutuma ait üç ögeninde (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) daha güçlü olduğu söylenebilir. Aynı şekilde D’in Türkçe dersine yönelik tutumu C’nin tutumundan olumsuz yönde daha aşırıdır, yani olumsuz yönde daha güçlüdür.

Kağıtçıbaşı’na (2004) göre, bir kişinin tutum objesiyle olan ilişkisi tutum gücünü etkilemektedir. Bazı konular belirli kişileri daha fazla ilgilendirirken diğer kişileri çok fazla ilgilendirmez. Üniversite giriş sınavının içeriğinin değişmesi ve sınav ücretinin artması üniversiteye hazırlanmayan kişileri ve bazı aileleri (çocuğu üniversiteye giriş sınavına hazırlanmayan) çok fazla ilgilendirmezken üniversiteye hazırlanan öğrenciler açısından büyük önem taşımakta, bu durum da üniversiteye hazırlanan öğrencilerin bu konuya yönelik tutumlarının güçlü olmasını sağlamaktadır. Yani tutum objesi (üniversite giriş sınavı) ile doğrudan ilgili olması o objeye yönelik tutumun olumlu veya olumsuz yönde kuvvetlenmesini sağlamaktadır (Sivacek ve Crano, 1982).

Tutumun Ulaşılabilirliği.

Tutum ulaşılabilirlik modelinde eğer takınılan tutumlar kişinin hafızasına daha kısa sürede ulaşırsa kişinin daha bilinçli davranması ve ona göre bir tavır sergilemesi daha kolay

olacaktır (Fazio, 1989). Bu model tutum davranış arasında aktif bir bağın olduğunu göstermektedir. Kişinin algılama biçimi tutumun nesine göre değişmektedir. Bu süreç şekil 8'de gösterilmiştir:



Şekil 8. Tutumun ulaşılabilirliği modeli

Tutumun ulaşılabilirliği modeline göre, hangi tutumun bellekten çağrılacağını ve davranış üzerinde etkili olacağını tutum nesesiyle onun değerlendirmesi arasındaki ilişkinin kuvveti belirlenmektedir. Tutumla neseye arasındaki ilişki ne kadar kuvvetli olursa bellekten çağrılan tutum da davranış üzerinde o kadar kuvvetli bir etkiye sahiptir (Kağıtçıbaşı, 2004).

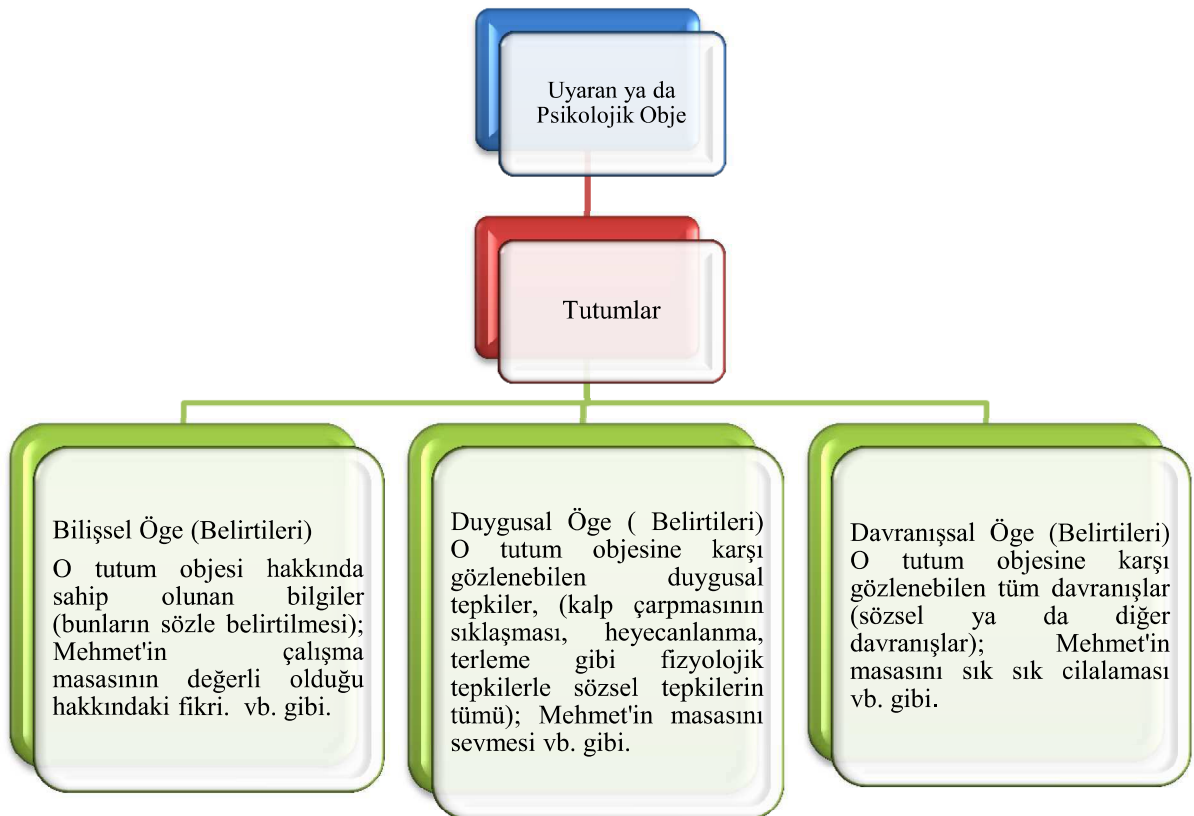
Tutumda Farkındalık.

Tutumda farkındalık, tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koyan önemli faktörlerden biridir. Kişi, tutum ve davranışın kendisinde bıraktığı etkiyle iç ve dış yaşamında farklı tutum ve davranışlar sergilemektedir. Sosyal psikoloji açısından farkındalık ele alındığında Kağıtçıbaşı'na (2004) göre, ortaya iki durumun çıktığı görülmektedir:

- Farkındalık durumu gelişmiş olan bireylerde tutumları yansıtma daha kolay olmaktadır.
- Farkındalık durumu gelişmiş olan bireyin tutumları, eylemlerini olumlu yönde artırmaktadır. Çünkü birey bir eylemi ortaya koyarken farkındalığın gereği olarak daha hassas bir davranış sergilemekte ve bu doğrultuda tutumda farkındalık sürecini yönlendirmektedir.

Tutum Objesi-Tutum Ögeleri.

Kağıtçıbaşı'na (2004) göre, kişinin tutum objesiyle ögeleri arasındaki ilişki Şekil 9'da gösterilmiştir:



Şekil 9. Tutum objesi ve öge ilişkisi

Tutum objesi ve obje ilişkisine bakıldığında tutumlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak birbiriyle ilişkilidir. Bilişsel öge, tutum objesi hakkında sahip olunan bilgidir. Duygusal öge

tutum objesine karşı gözlenebilen tepkilerdir. Davranışsal öge ise, tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar diye adlandırılabilir.

Tutumların Gelişmesi ve Kalıplaşması.

Öğrencilerin tutumlarının oluşmasında en etkili unsur ailedir; çünkü birey ilk olarak ailesini gözlemler, onların davranışlarını örnek alır (Külçe, 2005). Öğrenciler, daha sonra okul çağına geldiğinde ise öğretmen ve diğer arkadaşlarını kendilerine model alabilirler. Öğretmenin iyi bir karaktere sahip olması, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesi bakımından önemli olmaktadır.

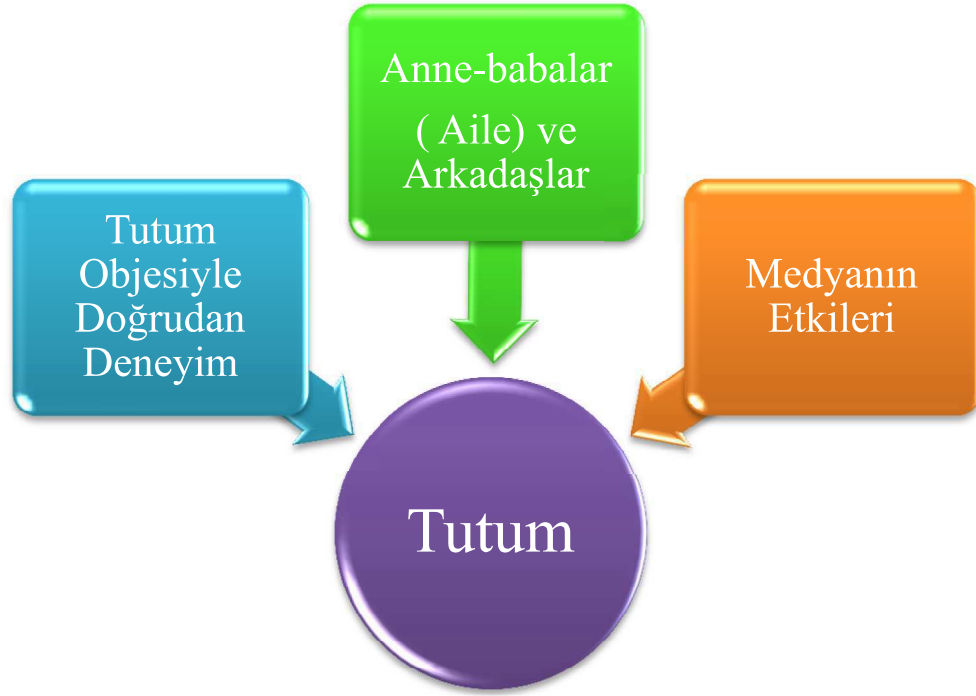
Tutumlar, öğrenmenin içsel faktörünü belirleyen değişkenler arasında yer almaktadır (Yılmaz ve Şener, 2014). Buradan da içsel faktörlerin öğrenmeyi etkileyen ögelerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Tutumların gelişmesi ve kalıplaşması aynı zamanda duyuşsal özellikler bakımından öğrencilerin başarılarını dörtte bir oranda etkilediği görülmektedir (Bloom, 1979). Tutumların gelişmesinin ve kalıplaşmasının kalıcı olması, olumlu tutumun oluşmasını sağlamaktadır (Marzano, 1992).

Yılmaz ve Şener'e (2014) göre, tutumların gelişmesi ve kalıplaşması şu değişkenlerle sağlanmaktadır:

- Öğrencinin geçmiş yaşantısı
- Öğrencinin eğitim ve öğretimdeki tecrübeleri
- Öğrencinin başarılı olma isteği
- Benlik ve öz yeterlik algısı
- Öğretmenin sınıfta uyguladığı eğitim öğretim yaklaşımı
- Öğretmenin öğretim stili ve yeterliği

- Öğrenme ortamının sosyo-psikolojik ve fiziksel özellikleri (öğrenciler arası iletişim, sınıf iklimi).

Tutumların gelişmesi ve kalıplaşmasında etkili üç unsur bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004):



Şekil 10. Tutumların gelişmesi ve kalıplaşması

- **Tutum Objesiyle Doğrudan Deneyim**

Bir obje hakkında tutum sahibi olunabilmesi için o objeyle bir deneyimin geçirilmiş olması gerekmektedir. Örneğin; Türkçe dersine gerekli zaman ve çalışma ayrılarak sınavlara girildiğinde çok yüksek notlar alınabilir ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum sergilenmeye başlanabilir.

- **Anne -baba (Aile) ve Arkadaş Çevresi**

Genellikle tutumların çoğu, başka bireylerin deneyimleri sonucu elde edilebilir. Okul çağından önce eğitim ailede başlamaktadır. Okul çağı ile birlikte öğrenci arkadaş ortamına

dâhil olmaktadır. Öğrenci bu çevreden edindiği davranışları pekiştirdiği zaman edinilen olumlu ya da olumsuz davranışa karşı bir tutum sergilenmiş olmaktadır.

- **Medyanın Etkileri**

Anne-baba, okul ve arkadaş çevresinden sonra tutumların oluşmasında doğrudan etkili olan unsurlardan biri de medyadır. Medyanın etkisiyle, yeni tutumlar oluşmakta, gelişmekte ve var olan tutumlar pekiştirilmektedir. Bunun yanında dijital dünyadaki gelişmeler bu etkiyi günümüzde ileri boyutlara taşımıştır. Medyanın etkisi öğrenciyi bilgisayar, televizyon vb. araçlarla kendi içine çekmekte ve öğrencinin zamanının büyük kısmını işgal etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerinin tutumlarının olumlu ya da olumsuz gelişmesinde medyanın etkisi büyük olmaktadır. Okul çağındaki öğrencilerin küçük yaşlarda kazanılan tutumları kolayca değişmemekte ve zaman içerisinde süreklilik ve tutarlılık göstermektedir (Reid, 2006; Belet, 2005; Kağıtçıbaşı, 2004). Bundan dolayı öğrencilerin 4. sınıfa kadar bütün derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde katkı sağlayacak sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Türkçe dersi, yaşamın her anında iletişimin aracı olması yönüyle kendi sınırları içinde kalmayan diğer derslerle de alakalı olan bir derstir. Aslında bütün derslerde başarılı olabilmenin ön şartı Türkçe dersinde başarılı olmaktan geçmektedir. Okuduğunu doğru anlayıp yorumlayabilen öğrenci hem matematikteki bir problemi çözmeye hem de sosyal bilgilerdeki bir soruyu çözmeye daha başarılı olabilmektedir.

Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum ve davranışları gidermede öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutum sergileyen öğrenciler, Türkçe dersiyle alakalı ödevleri yapmada, derse katılmada, derse zaman ayırmada takındıkları tutuma göre hareket etmektedirler. Aytan'a (2014) göre, Türkçe derslerinde

tutumların olumlu veya olumsuz olması birçok faktörün öğrenciyi etkilemesiyle ortaya çıkmaktadır. Özellikle:

- Yaşam alanındaki olumlu veya olumsuz durumlar
- Ders ve öğretmenle ilgili takınılan tutumlar
- Bireyin kendi dışındaki faktörler
- Eğitim ortamı ve çevreden kaynaklanan durumlar
- Teknolojinin olumlu, olumsuz kullanımı
- Arkadaş ve sosyal çevre gibi

Türkçe dersinde öğrencilerin başarılı olup olmamalarında Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli etkenlerden biridir. Bu olumlu tutumun oluşmasında aile, arkadaş ve öğretmen gibi unsurlar etkili olmaktadır. Olumlu tutum sergileyen öğrenciler derslerde daha gayretli olurken olumsuz tutum sergileyenler dersten uzaklaşmaya çalışmaktadırlar.

Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. 2006 yılından itibaren ülkemizde öz yeterlik inançlarının eğitimle ilişkisine yönelik araştırmalar hızlı bir şekilde artış göstermeye başlamıştır (Bıkmaz, 2006). Alanyazın incelendiğinde bu artışın yeterli olmadığı görülmektedir. Türkçe derslerinde öz yeterlik inançlarını konu alan çalışmalar yeterli düzeyde olmadığı için bu tez aracılığıyla bu alana katkı sağlamaya çalışılacaktır. Son beş yılda eğitim alanında yapılan çalışmalarda öz yeterliği ölçme araçlarındaki sayı giderek artmaktadır. Ancak, "Türkçe Dersi Öğretiminde Öz Yeterliği" ölçmeye yönelik çalışmalar son derece sınırlı kalmıştır. Bu araştırmada, genel öz yeterlik ölçeği kullanılarak öğrencilerin tutum ve öz

yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik arasındaki ilişkiye yönelik aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinde sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne-baba sağ/ölü, anne-baba öz/üvey, anne-baba ayrı/birlikte, Türkçe dersinin yaşamdaki önemi, başarı durumu, çalışma odası, Türkçe dersindeki akademik başarısı) değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne-baba sağ/ölü, anne-baba öz/üvey, anne-baba ayrı/birlikte, Türkçe dersinin yaşamdaki önemi, başarı durumu, çalışma odası, Türkçe dersindeki akademik başarısı) değişkenler açısından yordamakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin başarılarında öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin ve derse yönelik tutumlarının son derece etkili olduğu söylenebilir. Türkçe dersinde başarılı öğrenme ortamının oluşması isteniyorsa eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesi ve öz yeterlik

algılarının artırılması için öncelikle yapılması gereken öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının tespit edilmesidir. Alanyazında bu durumun tespitine yönelik bir çalışmanın bulunmaması, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Türkçe dersine yönelik tutum ve öz yeterlik ile ilgili ulaşılan kaynaklarda ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin akademik öz yeterlik ve Türkçe dersine yönelik tutumunu değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkisinin araştırılması; ortaokul öğrencilerinin eğitimlerinin geliştirilmesine, dolayısıyla Türkçe eğitiminde ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesine ve Türkçe eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalaraşısından önemli görülmektedir.

Türkçe dersinde başarılı öğrenme ortamının oluşması bakımından eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin dikkate alınması eğitim öğretimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin derslere yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının belirlenmesinin öğrencilerin okuldaki başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkının gerçekleşmesini sağlamak için öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu belirlemede, öz yeterlik düzeylerini saptamada, Türkçe dersine yönelik tutumu ve öz yeterlik arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmada, program çalışmalarının yapılandırılmasında bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterince temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırma için hazırlanan ölçekleri ve anketleri cevaplayan örneklem grubundaki 1010 ortaokul öğrencisinin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
3. Araştırma;"Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", "Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Tutum: Tutum, bir kişinin ele alınan nesneye, olaya veya duruma karşı davranışsal eğilimlerini ifade eden olumlu ya da olumsuz tavır/duygu olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2011; Korkut, 1994).

Öz Yeterlik: Bireylerin karşılaştıkları zor durumlarda bile kişinin kendi yeteneği ve kapasitesi hakkında kendini nasıl algıladığıdır (Bandura, 1977'den akt. Senemoğlu, 2011).

Öz Düzenleme: Bireylerin kendi davranışlarını gözlemleyerek kendilerine ait ölçütlerle kıyaslayarak yargıda bulunmasıdır (Bandura, 1977'den akt. Senemoğlu, 2011: 231).

İlgili araştırmalar

Yurt içinde ve yurtdışında Türkçe dersine yönelik tutumlar.

Erdem ve Gözüküçük (2013) yaptıkları çalışmada ilköğretim 3, 4, ve 5. sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasında bulunan ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın evrenini Diyarbakır'a bağlı Lice ilçesinde bulunan 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 845 kişi oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise oranlı küme yöntemi olarak belirlenmiş ve çalışmaya 540 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği "Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği" ile "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe dersine karşı motivasyonun % 59,8 ile tutumun 69,5 arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009), ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi adlı çalışmalarında ilköğretimin 2. kademesinde bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Betimsel nitelik taşıyan araştırmanın örneklemini Kilis ilindeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 174 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin

sosyo-ekonomik gibi değişkenlerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturmadığı; fakat cinsiyete bağlı olarak kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre pozitif yönde daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaşı (2010), yaptığı çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını saptayarak cinsiyet, ailelerin eğitim düzeyi ve başarının öğrencinin tutumuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Türkçe Dersi Başarı Testi" ile toplanmıştır. Toplanan bulguların sonucu olarak İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha anlamlı olduğu ve anne-baba eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak öğrencilerin tutum ve başarılarının da arttığı görülmüştür.

Gür, Dilci, Şener ve Yıldırım (2013) yaptıkları çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Buna bağlı olarak sosyo-demografik değişkenlerin Türkçe dersine ilişkin tutum etkisini incelemiştir. Araştırma verileri 192 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan tutum ölçeği ile okullarda çalışan 20 sınıf öğretmenine sorulan iki açık uçlu soru ile toplanmıştır. Öğretmenlere göre, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu ve tutum ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine farklılaştığı; fakat öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine göre çok büyük etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz ve Tuna (2006) yaptıkları çalışmada ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 5, 6, 7, ve 8. sınıflardan toplam 526 öğrenci katılmıştır. Veriler toplanırken tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının sosyo-demografik (cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) değişkenlere göre değiştığı sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf düzeyinde annesi yüksek eğitim seviyesine sahip öğrencilerin

derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyine göre daha az etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçinkaya (2011), "İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tezinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 345 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin derse yönelik tutumları ve kaygı düzeylerini incelemek için öğrencilere "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Sınav Kaygısı Envanteri" uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ulaşmak amacıyla analizlerde t-testi, varyans analizi, Post-hoc Tukey testi ve Pearson Korelasyongibi çeşitli tekniklerden faydalanılmıştır. Çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, aile durumu gibi bireysel farklılıklarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediği ortaya konulmuştur.

Yurt içinde ve yurtdışında öz yeterlikle ilgili araştırmalar.

Karaarslan ve Sungur (2011), "İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumları" adlı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin bilim ve teknoloji öz yeterliği ile ilgili sınıf düzeyi ve cinsiyet farkını incelemişlerdir. Ayrıca, sosyo ekonomik statü (SES) ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi de incelemişlerdir. Çalışmaya toplam 145 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak bilim ve teknoloji öz yeterliğinin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu ilişkilerin ise öz yeterliğin ve SES'in (Sosyo Ekonomik Statü) göstergeleri olduğu görülmüş, günlük gazete satın alma sıklığı ve evdeki kitapların sayısı arasında ilişki bulunmuştur.

Ahangi ve Sharaf (2013), "Chenaran Lisesindeki bay ve bayan öğrencilerin öz yeterlik, akademik başarıları, denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmalarında, yüksekokul öğrencilerinin öz yeterliği, kontrol odağı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Chenaran kentinde bulunan 266 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Pentrich'in "Öz Yeterlik Anketi" ve Nowicki-Strickland'ın "Kontrol Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. Akademik başarı puanı olarak birinci sınıf lise not ortalamaları kullanılmıştır. Veriler, aşamalı regresyon ve Pearson ilişki katsayıları tarafından analiz edilmiştir. Sonuç olarak öz yeterlik ve akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, kontrol odağı ve akademik başarı arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda öz yeterliğin akademik başarı içerisinde en fazla role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Britner ve Pajares (2006) yaptıkları çalışmada öz yeterlik kaynaklarının ortaokul öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarına etkisini incelemişlerdir. Fen öz yeterlik inançları incelendiğinde öz yeterlik ile öz yeterliğin kaynakları arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, doğrudan deneyimlerin öz yeterlik üzerinde diğer kaynaklara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar; yaş, akademik başarı ve ders seçiminin öz yeterliğin güçlü bir belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Kiran ve Sungur (2012), öz yeterliğin bilişsel üst stratejiler ile ilişkisini inceleyen "Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki öz yeterlikleri ve onun kaynakları: cinsiyet farkının incelenmesi" adlı çalışmasında toplam 1932 öğrenciye "*Fen Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği*", "*Akademik Öz Yeterlik Ölçeği*" ve "*Öz Yeterlik İçin Öz Düzenleme Öğrenme Ölçeği*" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete bağlı fen bilgisi öz yeterlik algılarının bilişsel üst stratejiler bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüş ve dolaylı yaşantı

dışında tüm önerilen kaynakların öğrencilerin bilimsel öz yeterliğiyle anlamlı ölçüde ilişkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Betoret (2009), "İspanyol ilk ve ortaokul öğretmenleri arasındaki öz yeterlik, okul kaynakları, iş stresi etkeni ve tükenmişlik: yapısal eşitlik yaklaşımı" adlı çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ile öğretmen mesleği tükenmişliği arasındaki ilişkinin nedensel yapısını incelemiştir. Çalışmaya 724 ilköğretim ve ortaöğretim İspanyol öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin okul dışı ve okul içindeki (sınıf yönetimi, öz yeterlik, öğretim öz yeterliği) stresle başa çıkma durumunun iş stresi üzerinde negatif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında iş stresinin hem tek boyutlu hem de çok boyutlu olduğu görülmüş, bu durumun öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sebep olduğu tespit edilmiştir.

"Akademik motivasyon araştırmasında benlik kavramı ve öz yeterliğin karşılaştırılması" adlı çalışmasında Bong ve Clark (2010), akademik motivasyon ile öz yeterliği karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada benlik kavramı, bilişsel ve duyuşsal tepkiler ile sosyal karşılaştırmalar arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışmada öz yeterliğin iki yönüne dikkat çekilmiştir. Akademik motivasyon, geçmiş değerler ve öz yeterliğin birlikte başarıyı artırdığını vurgulamıştır.

Jiang, Song, Lee & Bong (2013), 339 ilköğretim öğrencisini 507 ortaokul öğrencisiyle karşılaştırdığı "Motivasyon halkaları olarak algısal bağlam ve başarı arasındaki öz yeterlik ve başarı hedefleri" adlı çalışmasında akademik öz yeterlik ile başarı arasındaki hedeflerin ilişkisini ortaya koymuştur. Öğrencilerin matematik öz yeterlik başarılarında; öğretmenlerin, akranların ve anne-babalarının önemli katkılar sağladığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre hedeflerini gerçekleştirmede daha

başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda motivasyonun öz yeterlik ve başarıyı artırmada tutarlı ve güçlü bir etken olduğu ifade edilmiştir.

Usher (2009), "Matematik (dersinde) ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik kaynakları: nitel bir araştırma" isimli araştırmasında ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterliklerini incelemiştir. Bandura'nın ortaya koymuş olduğu öz yeterlik inançlarının kaynaklarına (doğrudan deneyim, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum) dayanarak öğrencilerin matematik öz yeterliklerinde sezgisel kullanımı incelemiştir. Bu çalışma, derse giren matematik öğretmeni ile 8 ortaokul öğrencisi ve velisiyle yürütülmüştür. Bunun sonucunda öz yeterlik inançlarının dört kaynağına göre çeşitli sezgisel durumların ortaya çıktığı görülmüştür.

Niehaus, Rudasill & Adelson (2012), "Okul sonrası programa katılan latino ortaokul öğrencileri arasında öz yeterlik, içsel motivasyon ve akademik (öğrenme) çıktıları" adlı çalışmada okul sonrası programı; akademik başarı, akademik öz yeterlik, içsel motivasyon gibi yönlerden incelemiştir. Okul sonrası programa iki devlet ortaokulundan 47 Latin öğrenci katılmıştır. Çalışmada içsel motivasyonun öğrencilerin not ortalaması üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Okul sonrası programın okul dönemindeki programa göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan ve Maden (2012), " Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması" adlı araştırmalarında öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik öz yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmişlerdir. Ölçekte yer alan maddeler alanyazın taraması sonucunda tespit edilmiş ve uzman görüşleri alınarak öğrencilere uygulanmıştır. Madde analizi sonucuna bağlı olarak ölçekte yer alan maddelerden 8 madde çıkarılmıştır. Elde edilen faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin 5 faktörden meydana geldiği ve güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach Alfa katsayısının .89 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan

araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Çetin (2013), "Çocuklar için öz yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması" adlı çalışmasında, ilköğretimde bulunan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dersleriyle ilgili özyeterlik puanlarının akademik başarılarını yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Tarama modelinden faydalanılarak yapılan çalışmanın grubunu İstanbul ilinin Anadolu yakasında yer alan 23 ilköğretim okulunun 4. sınıfında eğitim gören 478 ve 5. sınıfında eğitim gören 562 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Öz Yeterlik" ve "Akademik Başarı Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda, dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öz yeterlik puanlarının, matematik başarısının yaklaşık %25'ini; Türkçe başarısının yaklaşık %22'sini; sosyal bilgiler başarısının yaklaşık %28'ini; İngilizce başarısının yaklaşık %17'sini yordadığı tespit edilmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin ise öz yeterlik puanları, matematik başarısının yaklaşık %19'unu; Türkçe başarısının yaklaşık %21'ini; sosyal bilgiler başarısının yaklaşık %12'sini; İngilizce başarısının yaklaşık %18'ini yordadığı belirlenmiştir.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçlarının özellikleri ile araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlerinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

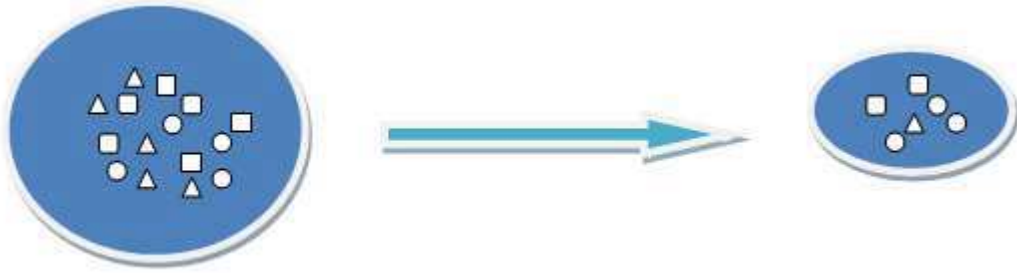
Ortaokullardaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. “*İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır* (Karasar, 2009: 81).”

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Isparta il merkezinde bulunan tüm ortaokullar oluşturmaktadır. Örneklemine ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden toplam 1010 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklem, (simple random sampling) her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığının yer verildiği seçilen birimlerin örneklem alındığı yöntem olarak ifade edilmektedir (Çingı, 1994). Araştırmada her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir. Basit tesadüfi örneklemin uygulanabilmesi için evrende yer alan birimlerin bilinmesi ve bunların liste hâlinde verilmesi gerekmektedir. Seçilecek örneklem belirlendikten sonra örneklem sayısına ulaşıncaya kadar listeden kura ile birimin seçilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, araştırmacı örneklemini belirlemek için öncelikle Isparta Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan okulların listesi aracılığıyla okullar tesadüfi olarak seçmiştir. Daha sonra araştırmacı örneklem alınacak

okulların idarelerinden izin alarak öğrenci sınıf listelerini temin etmiş, sınıf listelerinden seçkisiz yöntemle katılımcıları belirlemiştir.

Büyüköztürk (2013), okuldaki öğrenci listeleri temin edilemediği zaman sınıf listelerinden hareketle kura yoluna gidilebileceğini ve ardından sınıf içinden tekrar seçim yapılarak örnekleme katılımcıların dâhil olabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da Isparta il merkezinde bulunan ortaokullarının listesi Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilerek öğrenci sayıları belirlenmiştir. Seçilen okullarda örnekleme alınacak sayılar belirlendikten sonra uygulama gerçekleştirilmiştir.



Şekil 11. Basit tesadüfi örnekleme

Erkuş, (2013), Seçkisiz örneklemin önemli noktalarını şu şekilde ifade etmiştir: seçkisiz örneklem, özellikler açısından birimlerin benzer ve sonlu, durağan ve her birime ulaşılabilir bir evren olduğunda; evrendeki tüm birimlerin öncelikle listelendiği ve listelendikten sonra kura usulünün kullanıldığı, evreni temsil edecek her birimin örnekleme girme olasılığının birbirinden bağımsız ve eşit sayıldığı bir örneklemdir.

Bu çalışmada da basit seçkisiz örneklem kullanılmasının amacı, eşitlik ve bağımsızlık gibi özelliklerin yer alması ve buna bağlı olarak sonuçların evrene genellenebilirliğini artırmaktır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sınıf	Cinsiyet				Toplam	
	Kız f	%	Erkek f	%	F	%
5	82	35.8	147	64.2	229	100
6	114	42.4	155	57.6	269	100
7	110	44.4	138	55.6	248	100
8	148	56.1	116	43.9	264	100
Toplam	454	45.4	556	55.6	1010	100

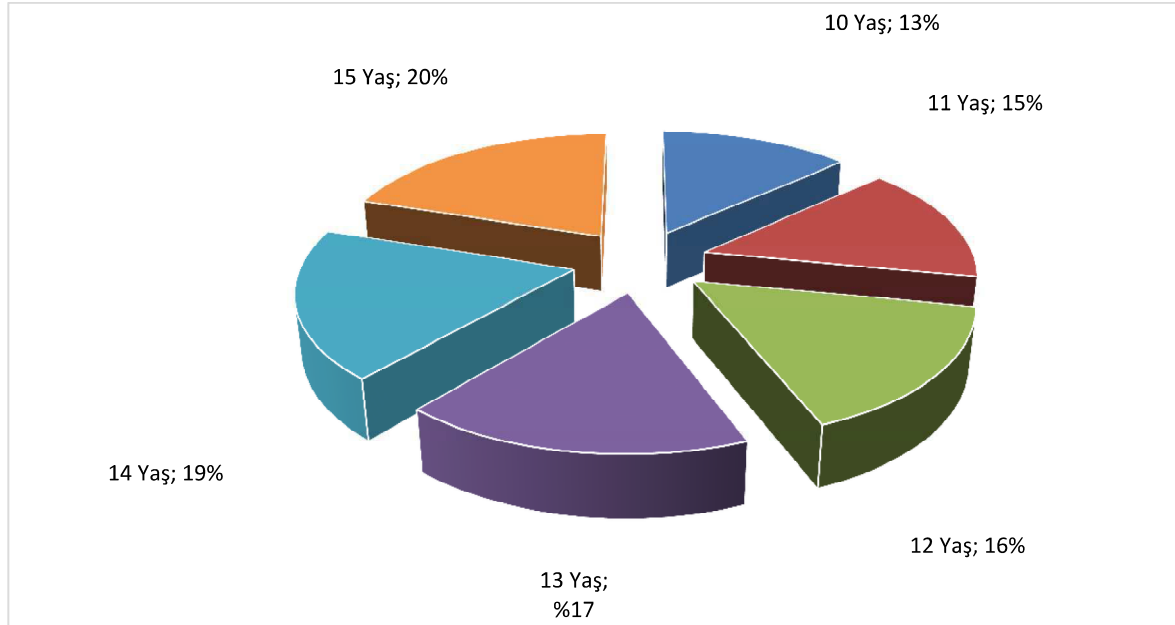
Araştırmada 5, 6, 7, ve 8. sınıftan tesadüfi örneklem yöntemiyle toplam 1010 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet dağılımına bakıldığında 229 öğrenci (% 22.7) 5. sınıf, 269 öğrenci (% 26.6) 6. sınıf, 248 öğrenci (% 24.5) 7. sınıf ve 264 öğrenci (%26.1) 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Cinsiyete göre dağılımda örneklem kız 454 öğrenci (% 45.4) ve 556 öğrenci (% 55.6) erkekten oluşmaktadır. Örneklem grubumuzdaki öğrencilerin anne-babasına ait betimleyici istatistiklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Anne-Babaya İlişkin Betimleyici İstatistikler

Anneye İlişkin Bilgiler			Babaya İlişkin Bilgiler		
Okuma Yazma Bilmiyor	37	%3.7	Okuma Yazma Bilmiyor	16	% 1.6
İlkokul	275	%27.2	İlkokul	177	% 17.5
Ortaokul	171	% 16.9	Ortaokul	172	% 17
Lise	280	% 27.7	Lise	285	% 28.2
Üniversite	206	% 20.4	Üniversite	274	% 27.1
Lisansüstü	41	% 4.1	Lisansüstü	86	% 8.5
Anne Sağ	1004	% 99.4	Baba Sağ	991	% 98.1
Anne Ölü	6	% 0.6	BabaÖlü	19	% 1.9
Anne Öz	1006	% 99.6	BabaÖz	998	% 98.8
Anne Üvey	4	% 0.4	BabaÜvey	12	% 1.2

Tablo 4'te görüldüğü üzere annelerin %3.7'sinin okuma yazma bilmediği, % 27.2'sinin ilkokul mezunu, %16.9'unun ortaokul mezunu, %27.7'sinin lise mezunu, %20.4'ünün üniversite mezunu, %4.1'inin ise lisanüstü mezunu olduğu babaların %1.6'sının okuma yazma bilmediği, %17.5'inin ilkokul mezunu, %17'sinin ortaokul mezunu, %28.2'sinin lise mezunu, %27.1' inin üniversite mezunu, %8.5'inin ise lisanüstü mezunu olduğu görülmektedir. Anne baba eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında babanın eğitim düzeyinin annenin eğitim düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Annesi hayatta olmayan öğrencilerin oranı % 0.6 iken babası hayatta olmayan öğrencilerin oranı ise %1.9' dur. Annesi üvey olan öğrencilerin oranı % 0.4 iken babası üvey olan öğrencilerin oranı ise % 1.2' dir.



Şekil 12. Örnekleme yer alan öğrencilerin yaşa göre dağılımları

Örnekleme yer alan öğrencilerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde % 13'ünün 10 yaşında, % 15'inin 11, % 16'sının 12, % 17' sinin 13 , % 19'unun 14 ve % 20' sinin de 15 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Türkçe dersine yönelik tutumları ölçmek amacıyla Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Çocukların öz yeterliklerini ölçmek amacıyla da Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, geçerliği ve güvenilirliği Telef (2011) tarafından yapılan "Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik değişkenleri belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği (TDYTÖ).

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından hesaplanan Cronbach Alfa değeri .82 olan, 20 maddeden oluşan, "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 8 olumsuz 12 olumlu madde bulunmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Katılımcılara ait Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının yüksek olması, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğuna, düşük olması durumunda ise Türkçe dersine yönelik tutumlarının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma için kullanılan Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlar ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS programıyla yapılmış olup verilerin AFA şartları sağladıkları kontrol edildikten sonra analize geçilmiştir. Elde edilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (20 madde) KMO değerinin .94, Barlett's testi sonucu ise anlamlı (Ki-kare = 9519,612, sd = 190, p=.00) olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinal formuna sadık kalınarak tek faktör üzerinden AFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda toplam varyansın %40,71'inin açıklandığı görülmüştür. Yirmi maddelik ölçekte faktör yüklerinin .40 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeklerde .30 üzeri faktör yük değerleri yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen bu bulgular neticesinde ölçekteki maddelerin temsil edilebilirlik gücüne sahip oldukları söylenebilir. Maddelerin temsil edilebilirlik gücüne ilişkin bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonları
T1	.576	.759
T2	.470	.685
T3	.437	.661
T4	.179	.423
T5	.647	.804
T6	.574	.758
T7	.500	.707
T8	.338	.581
T9	.495	.703
T10	.364	.603
T11	.157	.396
T12	.419	.647
T13	.332	.576
T14	.425	.652
T15	.233	.483
T16	.325	.570
T17	.312	.559
T18	.446	.668
T19	.470	.686
T20	.453	.673

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık değerine bakılmıştır. Veriler (N=1010) üzerinde yapılan analizlerde, ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği .92 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2014: 183) sosyal bilimler için ölçek iç tutarlılığın .70 üzerinin kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği .92 olduğu için kriterleri karşıladığı görülmüştür. Ölçekte açıkladığı varyans .30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Çocuklar için öz yeterlik ölçeği.

Muris (2001) tarafından 12-19 yaş aralığındaki bireylerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerini belirlemek amacıyla "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçekte maddeleri puanlanırken en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına göre: çocuklar için öz yeterlik ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyonların ölçeğin geneli için .95, alt boyutları olan akademik öz yeterlik için .93, sosyal öz yeterlik için .94 ve duygusal öz yeterlik için de .91 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Yapılan AFA sonucunda varyansın % 43,74 açıklandığı, ölçeğin akademik, sosyal ve duygusal olmak üzere üç faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ölçek maddelerin açıkladıkları varyanslarına bakıldığında en düşük .30 ve en yüksek .59 olduğu görülmüştür. Telef (2011) DFA analizi sonucunda uyum indekslerini şu değerlerde hesaplamıştır; RMSEA = .49 olarak iyi düzeyde, NFI= .95, CFI= .96 olarak iyi düzeyde, GFI= .94, iyi ve SRMR= .066 zayıf düzeyde olarak hesaplamıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında %27 alt-üst grup karşılaştırma sonucunda, hesaplanan t değerlerinin 10.98 ile 21.17 olduğu bulunmuş ve bütün maddelerin $p < .001$ anlamlılık düzeyinde olduğu görülmüştür. Çocuklar için öz yeterlik ölçeğinin, ölçek geneli için Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde .86, alt boyutları olan akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .64, duygusal öz yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için yapılan test tekrar test analiz sonucunda .75 ile .89 arasında değişen güvenirlik katsayılarına ulaşılmıştır.

Verilerin türlerine göre, araştırmanın veri analizlerinde ilişkisiz örneklem için t-Testi, (Indepented Sample t-Testi), Tek Yönlü Varyans Analizi, (OneWay ANOVA), yapılmış ve levene testinin "F" anlamlılık değerinin manidar çıkması durumunda, farkların hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek adına çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" testi kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu.

Araştırma kapsamında incelenen alt problem durumlarına cevap vermek için kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından öğrencilerin, sosyo-demografik değişkenlerini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Sosyo-ekonomik statü, eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan değişkenler arasında yer almaktadır (Bornstein ve Bradley, 2003). Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri gibi soruların yanında anne-baba sağ mı/ölü mü, anne-baba öz mü/üvey mi, anne-baba birlikte mi/ayrı mı, kendilerine ait çalışma odası var mı/yok mu gibi sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından, öğrencilere “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Verileri toplamaya başlamadan önce Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak verilerin toplanması için en uygun zamanın dersin son 15-20 dakikası olduğu kararlaştırılmıştır. Öğretmenler tarafından belirlenen saat ve tarihte “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (TDYTÖ) ile “Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Türkçe öğretmenleri ve okul idaresinin belirlediği sınıflara ölçekler uygulanmadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, öğrencilere Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan sorularda dikkat edilmesi gerekenler ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık olarak iki haftalık bir sürede tamamlanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin normallik şartlarını sağlama koşulunu sınamak için yapılan analiz sonucunda Kurtosis ve Skewness değer aralığı -1, +1 arasında kaldığından verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Can, 2013).

Verilerin türlerine göre, araştırmanın veri analizlerinde İlişkisiz örneklem için t-Testi, (Independent Samplet-Testi), Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), yapılmış “F” değerlerinin anlamlı çıkması durumunda farkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için “Tukey” çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki yordama gücünü tespit etmek amacıyla “ Regresyon” analizi kullanılmıştır. SPSS 22.0 Paket programı yardımıyla gerçekleştirilen analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde ele alınmıştır.

Araştırmacı tarafından veri girişi yapılırken hatalı girilen veya gözden kaçırılan hataları düzeltmek için frekans analizi kullanılmıştır. Bu yöntemle hatalar tespit edilerek numara verilen anketlere geri dönülmüş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkeni etkileyecek uç değerler çalışmadan çıkarılmıştır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadaki katılımcıların öz yeterlik düzeyleri sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne-baba sağ/ölü, anne-baba öz/üvey, anne-baba ayrı/birlikte, Türkçe dersinin yaşamdaki önemi, başarı durumu, çalışma odası, Türkçe dersindeki akademik başarısı) değişkenleri açısından ele alınmış, Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının öz yeterliklerini yordayıp yordamadığı incelenerek elde edilen veriler, bu bölümde sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizlere ait istatistiksel sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar tablolarla ifade edilmiştir. Öz yeterliğe ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öz Yeterliğe İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	Mean	sd
Öz yeterlik	1010	21.00	146.00	77.5347	14.14765
Akademik Öz yeterlik	1010	7.00	35.00	26.6317	5.72192
Sosyal Öz yeterlik	1010	7.00	81.00	26.9485	5.65241
Duygusal Öz yeterlik	1010	7.00	61.00	23.9545	6.02390
Toplam	1010				

Tablo 6 incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının sosyal öz yeterlik alt boyutunda ($\bar{X}=26,95$), akademik öz yeterliğine ikinci sırada ($\bar{X}=26,63$), üçüncü ve son sırada ise duygusal öz yeterliğin ($\bar{X}=23,96$) yer aldığı görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyi ve Sosyo-Demografik Değişkenlerine

İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinde öz yeterliklerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin t -Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öz yeterlik	Kız	454	78.30	13.99	1008	1.55	.119
	Erkek	556	76.90	14.25			
Akademik Öz yeterlik	Kız	454	27.03	5.68	1008	2.00	.045*
	Erkek	556	26.30	5.73			
Sosyal Öz yeterlik	Kız	454	27.65	5.96	1008	3.61	.000**
	Erkek	556	26.37	5.31			
Duygusal Öz Yeterlik	Kız	454	23.61	6.31	1008	-1.62	.105
	Erkek	556	24.23	5.76			

*p<.05 **p< .01

Tablo 7'ye göre, öz yeterliğin akademik öz yeterlik ($t = 2.00$, $p<.05$) ve sosyal öz yeterlik ($t = 3.61$, $p<.001$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Akademik öz yeterlik boyutunda kız öğrencilerin almış oldukları puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre, sosyal öz yeterlik boyutunda ise kız öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgular ışığında akademik ve sosyal öz yeterlik boyutları açısından kızların kendilerini erkeklere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Annenin hayatta olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Annenin Hayatta Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Anne	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Sağ	1004	77.56	14.10	1008	.81	.415
	Ölü	6	72.83	20.72			
Akademik Öz yeterlik	Sağ	1004	26.63	5.72	1008	.48	.627
	Ölü	6	25.50	6.09			
Sosyal Öz yeterlik	Sağ	1004	26.95	5.64	1008	.77	.439
	Ölü	6	25.16	6.55			
Duygusal Öz Yeterlik	Sağ	1004	23.96	6.00	1008	.72	.466
	Ölü	6	22.16	9,06			

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin annelerinin hayatta olup olmamasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öz yeterliğin toplam puanında ($t = .81, p > .05$), akademik öz yeterlik ($t = .48, p > .05$), sosyal öz yeterlik ($t = .77, p > .05$) ve duygusal öz yeterlik ($t = .72, p > .05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamasına rağmen, öz yeterlik toplam puanında akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında annesi sağ olan öğrencilerin annesini kaybetmiş olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Babanın hayatta olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Babanın Hayatta Olup Olmamasına Göre Öz yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Baba	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Sağ	991	77.61	14.19	1008	1.37	.168
	Ölü	19	73.10	10.88			
Akademik Öz yeterlik	Sağ	991	26.68	5.71	1008	2.31	.021*
	Ölü	19	23.63	5.37			
Sosyal Öz yeterlik	Sağ	991	26.96	5.66	1008	.53	.594
	Ölü	19	26.26	5.09			
Duygusal Öz Yeterlik	Sağ	991	23.96	6.04	1008	.54	.587
	Ölü	19	23.21	4.63			

*p< .05

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının hayatta olup olmamasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre, öz yeterliğin toplam puanında, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte babanın hayatta olup olmamasına göre akademik öz yeterlik ($t = 2.31, p < .05$) boyutunun anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Akademik öz yeterlik alt boyutundan babası sağ olan öğrencilerin babasını kaybetmiş öğrencilere göre kendilerini akademik öz yeterlik açısından daha yeterli algıladıkları ve babasını kaybetmiş olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Annenin öz-üvey olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Annenin Öz-Üvey Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Anne	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Öz	1006	77.57	14.12	1008	1.31	.189
	Üvey	4	68.25	18.08			
Akademik Öz yeterlik	Öz	1006	26.64	5.71	1008	1.44	.148
	Üvey	4	22.50	5.56			
Sosyal Öz yeterlik	Öz	1006	26.96	5.64	1008	1.48	.137
	Üvey	4	22.75	6.29			
Duygusal Öz Yeterlik	Öz	1006	23.95	6.02	1008	.31	.751
	Üvey	4	23.00	6.48			

Tablo 10'a bakıldığında annenin öz-üvey olma durumuna göre öz yeterliğin toplam puanında ($t = 1.31$, $p > .05$), akademik öz yeterlik ($t = 1.44$, $p > .05$), sosyal öz yeterlik ($t = 1.48$, $p > .05$) ve duygusal öz yeterlik ($t = .31$, $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen betimleyici istatistikler incelendiğinde, anlamlı fark olmamasına rağmen öz yeterliğin toplam puanında, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında annesi öz olan öğrencilerin üvey olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Babanın öz-üvey olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Babanın Öz-Üvey Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Baba	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Öz	998	77.55	14.09	1008	.46	.646
	Üvey	12	75.66	18.59			
Akademik Öz yeterlik	Öz	998	26.64	5.71	1008	.58	.557
	Üvey	12	25.66	6.73			
Sosyal Öz yeterlik	Öz	998	26.96	5.64	1008	.73	.460
	Üvey	12	25.75	6.60			
Duygusal Öz Yeterlik	Öz	998	23.95	6.01	1008	-.171	.864
	Üvey	12	24.25	6.66			

Tablo 11'e göre, babanın öz-üvey olma durumuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, babanın öz-üvey olma durumuna göre öz yeterliğin toplam puanında ($t = .46$, $p > .05$), akademik öz yeterlik ($t = .58$, $p > .05$), sosyal öz yeterlik ($t = .73$, $p > .05$) ve duygusal öz yeterlik ($t = -.171$, $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, öz yeterliğin toplam puanında, akademik ve sosyal öz yeterlik alt boyutlarında babası öz olan öğrencilerin üvey olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları, duygusal öz yeterlik alt boyutunda ise babası üvey olan öğrencilerin öz olan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Anne-babanın birlikte-ayrı yaşıyor olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Anne-Babanın Birlikte-Ayrı Yaşıyor Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Anne- Baba Ayrı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Evet	69	71.85	15.34	1008	-3.47	.001**
	Hayır	941	77.95	13.97			
Akademik Öz yeterlik	Evet	69	24.21	6.00	1008	-3.65	.000**
	Hayır	941	26.80	5.66			
Sosyal Öz yeterlik	Evet	69	24.89	5.90	1008	-3.13	.002*
	Hayır	941	27.09	5.60			
Duygusal Öz Yeterlik	Evet	69	22.73	5.79	1008	-1.73	.083
	Hayır	941	24.04	6.03			
*p<.05	**p<.01						

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin öz yeterliklerinin anne-babanın boşanması açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları, boşanma durumuna göre öz yeterliğin toplam puanında ($t = -3.47, p < .01$), akademik öz yeterlik ($t = -3.65, p < .01$) ve sosyal öz yeterlik ($t = -3.13, p < .05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağına bakıldığında öz yeterliğin toplam puanında, akademik, sosyal öz yeterlik alt boyutlarında anne-babası boşanmış öğrencilerin anne-babası boşanmamış öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin yaşamında Türkçe dersinin önemli olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Yaşamında Türkçe Dersinin Önemli Olup Olmamasına Göre Öz yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Türkçe Dersinin Önemi	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Evet	902	78.48	13.82	1008	6.29	.000**
	Hayır	108	69.59	14.37			
Akademik yeterlik	Öz Evet	902	27.07	5.54	1008	7.34	.000**
	Hayır	108	22.90	5.83			
Sosyal yeterlik	Öz Evet	902	27.14	5.58	1008	3.21	.001**
	Hayır	108	25.30	5.93			
Duygusal Yeterlik	Öz Evet	902	24.26	5.90	1008	4.75	.000**
	Hayır	108	21.37	6.38			

**p< .01

Tablo 13'e bakıldığında öz yeterlik toplam puanında ($t = 6.29$, $p < .01$) akademik öz yeterlik ($t = 7.34$, $p < .01$), sosyal öz yeterlik ($t = 3.21$, $p < .01$) ve duygusal öz yeterlik ($t = 4.75$, $p < .01$) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağına bakıldığında, öz yeterlik toplam puanında, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik boyutlarında yaşamında Türkçe dersinin önemli bir yer edindiğini ifade eden öğrencilerin öz yeterlik puanlarının diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin çalışma odası olup olmamasına göre öz yeterliğin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi'nden elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Çalışma Odası Olup Olmamasına Göre Öz Yeterlik Düzeyi

Alt Boyutlar	Çalışma Odası	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz yeterlik	Evet	803	78.64	14.02	1008	4.93	.000**
	Hayır	207	73.21	13.83			
Akademik Öz yeterlik	Evet	803	27.12	5.62	1008	5.44	.000**
	Hayır	207	24.71	5.72			
Sosyal Öz yeterlik	Evet	803	27.28	5.67	1008	3.75	.000**
	Hayır	207	25.62	5.39			
Duygusal Öz Yeterlik	Evet	803	24.23	6.10	1008	2.86	.004*
	Hayır	207	22.87	5.59			
*p<.05	**p<.01						

Tablo 14'e göre, öz yeterlik toplam puanında ($t = 4.93$, $p < .001$), akademik öz yeterlik ($t = 5.44$, $p < .01$), sosyal öz yeterlik ($t = 3.75$, $p < .01$) ve duygusal öz yeterlik ($t = 2.86$, $p < .01$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağına bakıldığında, öz yeterlik toplam puanında, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik boyutlarında çalışma odasının olduğunu ifade eden öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, diğer bir ifadeyle öz yeterlik açısından diğer öğrencilere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yaş ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Yaş Düzeyine Göre Öz yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	3654.484	5	730.897	3.701	.003*	14-11
	Grup İçi	198302.803	1004	197.513			14-12
	Toplam	201957.287	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	1859.633	5	371.927	11.978	.000**	14-10,14-11,14-12,
	Grup İçi	31175.353	1004	31.051			14-13,15-11,15-12
	Toplam	33034.986	1009				
Sosyal yeterlik	Gruplar Arası	101.256	5	20.251	.633	.675	
	Grup İçi	32136.067	1004	32.008			
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Yeterlik	Gruplar Arası	255.713	5	51.143	1.412	.217	
	Grup İçi	36358.192	1004	36.213			
	Toplam	36613.905	1009				
*p< .05	**p< .01						

Tabloda 15'te yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında yaşa göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{5-1004} = 3.70$, $p < .05$) ve akademik öz yeterlik ($F_{5-1004} = 11.98$, $p < .01$) alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey test sonuçları, öz yeterlik toplam puanında 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının 11 ve 12 yaş gurubunda olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik öz yeterlik boyutuna ilişkin Tukey testi sonuçları incelendiğinde, 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin 10, 11 ve 12 yaş grubunda yer alan öğrencilere göre, 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin 11 ve 12 yaş grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	4718.840	3	1572.947	8.023	.000**	5-7, 5-8
	Grup İçi	197238.44	1006	196.062			8-6
	Toplam	201957.28	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	2142.861	3	714.287	23.261	.000**	5-7,5-8
	Grup İçi	30892.125	1006	30.708			6-7, 6-8
	Toplam	33034.986	1009				
Sosyal Öz yeterlik	Gruplar Arası	104.439	3	34.813	1.090	.352	
	Grup İçi	32132.884	1006	31.941			
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Öz Yeterlik	Gruplar Arası	359.747	3	119.916	3.327	.019*	5-8
	Grup İçi	36254.158	1006	36.038			
	Toplam	36613.905	1009				
*p< .05	**p< .01						

Tablo 16'da görülen ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri sınıf düzeyine göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{3-1006} = 8.02$, $p<.01$), akademik öz yeterlik ($F_{3-1006} = 23.26$, $p<.01$) ve duygusal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 3.38$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonuçları, farkın öz yeterlik toplam puanında beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim görenler arasında, sekizinci sınıfta öğrenim görenler ile altıncı sınıfta öğrenim görenler arasında, akademik öz yeterlik boyutunda beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında, altıncı sınıfta öğrenim görenler ile

yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında, duygusal öz yeterlik boyutunda ise beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	10808.607	5	2161.721	11.354	.000**	2-4, 2-6, 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 6-1, 6-3
	Grup İçi	191148.680	1004	190.387			
	Toplam	201957.287	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	2469.598	5	493.920	16.224	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 2-6, 3-5, 3-6
	Grup İçi	30565.389	1004	30.444			
	Toplam	33034.986	1009				
Sosyal Öz yeterlik	Gruplar Arası	1020.775	5	204.155	6.566	.000**	5-1, 5-2, 5-3
	Grup İçi	31216.548	1004	31.092			
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Yeterlik	Gruplar Arası	640.475	5	128.095	3.575	.003*	5-2, 5-3, 5-4
	Grup İçi	35973.430	1004	35.830			
	Toplam	36613.905	1009				

*p<.05 **p<.01

* 1- Okuma Yazma Bilmiyor, 2- İlkokul, 3- Ortaokul, 4- Lise 5- Üniversite, 6- Yüksek Lisans- Doktora

Tablo 17'ye göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{5-1004} = 11.35$, $p<.01$), akademik öz yeterlik ($F_{5-1004} = 16.22$, $p<.01$), sosyal öz yeterlik ($F_{5-1004} = 6.57$, $p<.01$) ve duygusal öz yeterlik ($F_{5-1004} = 3.57$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, öz yeterlik toplam puanında anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının anne eğitim düzeyi lise, üniversite ve lisansüstü olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının okuma yazması olmayan, anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının okuma yazması olmayan, anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik öz yeterlik boyutunda, anne eğitim durumu üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise ve annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal öz yeterlik boyutunda, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öz yeterliğe ilişkin diğer bir alt boyut olan duygusal öz yeterlik boyutunda ise, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

*Baba Eğitim Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**Sonuçları*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	11973.315	5	2394.663	12.655	.000**	5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 6-1, 6-2,6-3,6-4
	Grup İçi	189983.972	1004	189.227			
	Toplam	201957.287	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	2316.377	5	463.275	15.142	.000**	5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4
	Grup İçi	30718.609	1004	30.596			
	Toplam	33034.986	1009				
Sosyal Öz yeterlik	Gruplar Arası	1061.027	5	212.205	6.834	.000**	5-1, 5-2, 5-3, 6-1, 6-2, 6-3, 6-4
	Grup İçi	31176.295	1004	31.052			
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1024.028	5	204.806	5.778	.000**	4-5, 6-2, 6-3, 6-4
	Grup İçi	35589.877	1004	35.448			
	Toplam	36613.905	1009				

**p<. 01

*1- Okuma Yazma Bilmiyor, 2- İlkokul, 3- Ortaokul, 4- Lise, 5- Üniversite, 6- Yüksek Lisans- Doktora

Tablo 18'de görülen ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{5-1004} = 12.65$, $p<.01$), akademik öz yeterlik ($F_{5-1004} = 15.14$, $p<.01$), sosyal öz yeterlik ($F_{5-1004} = 6.83$, $p<.01$) ve duygusal öz yeterlik ($F_{5-1004} = 5.78$, $p<.01$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey test sonuçları, öz yeterlik toplam puanında ve akademik öz yeterlik alt boyutunda baba eğitim düzeyi üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının babası okuma yazma bilmeyen, baba eğitim düzeyi ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal öz yeterlik alt boyutunda baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının babası okuma yazma bilmeyen, baba eğitim düzeyi ilkökul,

ortaokul olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının babası okuma yazma bilmeyen, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Duygusal öz yeterlik alt boyutuna ilişkin elde edilen Tukey testi sonuçları, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının babası lise olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının babası ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ekonomik düzeyleri ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Gelir Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	6893.197	3	2297.732	11.850	.000**	4 -1, 4 -2
	Grup İçi	195064.00	1006	193.901			4 -3
	Toplam	201957.27	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	1340.687	3	446.896	14.185	.000**	4 -1, 4 -2,
	Grup İçi	31694.300	1006	31.505			4 -3
	Toplam	33034.986	1009				
Sosyal Öz yeterlik	Gruplar Arası	883.313	3	294.438	9.447	.000**	4 -1, 4 -2,
	Grup İçi	31354.010	1006	31.167			4 -3
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Öz Yeterlik	Gruplar Arası	309.920	3	103.307	2.863	.036*	
	Grup İçi	36303.985	1006	36.087			
	Toplam	36613.905	1009				

*p< .05 **p<. 01

*1 - 500 - 1000 TL, 2 - 1000 - 1500 TL, 3 - 1500- 2000 TL, 4 - 2000 TL Üzeri

Tablo 19'a göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ailenin gelir düzeylerine göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{3-1006} = 11.85, p < .01$), akademik öz yeterlik ($F_{3-1006} = 14.18, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 9.45, p < .01$) ve duygusal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 2.86, p < .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey testi sonuçları, öz yeterlik toplam puanında, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında gelir durumu iki bin tl üzerinde olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının gelir durumu beş yüz bin arası, bin bin beşyüz arası ve bin beşyüz iki bin arası olan öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarı durumları ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Akademik Başarı Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	22664.380	3	7554.793	42.389	.000**	1 -2, 1 -3,
	Grup İçi	179292.90	1006	178.224			1 -4, 3 -4
	Toplam	201957.28	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	5419.520	3	1806.507	65.809	.000**	1 -2, 1 -3,
	Grup İçi	27615.466	1006	27.451			1 -4, 4 -2,
	Toplam	33034.986	1009				4 -3
Sosyal Öz yeterlik	Gruplar Arası	2085.421	3	695.140	23.193	.000**	1 -2, 1 -3,
	Grup İçi	30151.902	1006	29.972			1 -4, 4 -3
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1132.687	3	377.562	10.705	.000**	4 -1, 4 -3
	Grup İçi	35481.218	1006	35.270			
	Toplam	36613.905	1009				

**p < .01

*1 - Zayıfım Vardı, 2 - Hiç Zayıfım Yoktu, 3 - Teşekkür Aldım, 4 - Takdir Aldım

Tablo 20'de görülen ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarına göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{3-1006} = 42.39, p < .01$), akademik öz yeterlik ($F_{3-1006} = 65.81, p < .01$), sosyal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 23.19, p < .01$) ve duygusal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 10.70, p < .01$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey test sonuçları, öz yeterlik toplam puanında, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında takdir belgesi aldığını belirten öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının karnesinde zayıf olduğunu, hiç zayıf olmadığını ve teşekkür belgesi aldığını belirten öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Duygusal öz yeterlik alt boyutuna ilişkin elde edilen Tukey testi sonuçları, takdir belgesi aldığını belirten öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının karnesinde zayıf olduğunu ve teşekkür belgesi aldığını belirten öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumları ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Türkçe Dersindeki Akademik Başarı Düzeyine Göre Öz Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark*
Öz Yeterlik	Gruplar Arası	26371.058	3	8790.353	50.363	.000**	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Grup İçi	175586.20	1006	174.539			
	Toplam	201957.28	1009				
Akademik Öz yeterlik	Gruplar Arası	6477.052	3	2159.017	81.782	.000**	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Grup İçi	26557.934	1006	26.400			
	Toplam	33034.986	1009				
Sosyal Öz yeterlik	Gruplar Arası	2296.865	3	765.622	25.725	.000**	3-1, 3-2, 3-4, 4-1, 4-2
	Grup İçi	29940.457	1006	29.762			
	Toplam	32237.323	1009				
Duygusal Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1183,768	3	394.589	11.204	.000**	1-3, 1-4, 4-2
	Grup İçi	35430.137	1006	35.219			
	Toplam	36613.905	1009				

**p < .01

*1 – Kötü, 2 – Orta, 3 – İyi, 4 – Çok İyi

Tablo 21'e göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, Türkçe dersindeki başarı durumlarına göre öz yeterlik toplam puanında ($F_{3-1006} = 50.36, p<.01$), akademik öz yeterlik ($F_{3-1006} = 81.78, p<.01$), sosyal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 25.72, p<.01$) ve duygusal öz yeterlik ($F_{3-1006} = 11.20, p<.01$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını görmek için yapılan Tukey test sonuçları, öz yeterlik toplam puanında ve akademik öz yeterlik alt boyutunda, Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını çok iyi olarak değerlendiren öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını kötü, orta ve iyi olarak algılayan öğrencilere göre, Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını kötü ve orta algılayanlara göre, orta algılayan öğrencilerin ise kötü algılayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Sosyal öz yeterlik alt boyutunda Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını çok iyi olarak değerlendiren öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını kötü, orta ve iyi olarak algılayan öğrencilere göre, Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını kötü ve orta algılayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Duygusal öz yeterlik alt boyutunda Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını çok iyi olarak değerlendiren öğrencilerin almış oldukları puan ortalamasının Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını kötü ve orta olarak algılayan öğrencilere göre, Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarısını kötü olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne-baba sağ/özü, anne-baba öz/üvey, anne-baba ayrı/birlikte, Türkçe dersinin yaşamdaki önemi, başarı durumu, çalışma odası, Türkçe dersindeki akademik başarısı) değişkenler açısından yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin sosyo-demografik değişkenler ve Türkçe dersine yönelik tutumları tarafından yordanıp yordanmadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterliklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Açısından Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Sabit	13.868	3.401		4.077	.000
Cinsiyet	.514	.305	.045	1.683	.093
Yaş	-.012	.291	-.003	-.042	.966
Sınıf	-1.106	.319	-.214	-3.470	.001
Anne Eğitim Durumu	.286	.163	.064	1.757	.079
Baba Eğitim Durumu	.229	.170	.051	1.345	.179
Ekonomik Durum	-.304	.166	-.063	-1.831	.067
Anne Sağ/ Ölü	-1.319	2.054	-.018	-.642	.521
Baba Sağ/ Ölü	-.456	1.092	-.011	-.418	.676
Anne Öz/ Üvey	-.103	2.544	-.001	-.041	.968
Baba Öz/ Üvey	2.745	1.439	.052	1.907	.057
Anne- Baba Ayrı/ Birlikte	2.323	.635	.102	3.657	.000
Türkçe Dersi Önem	-1.354	.522	-.073	-2.593	.010
Başarı Durumu	1.151	.173	.225	6.640	.000
Çalışma Odası	-.962	.384	-.068	-2.506	.012
Türkçe Akademik Başarı	1.426	.222	.210	6.410	.000
Tutum Toplam	.082	.011	.233	7.802	.000

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin sosyo-demografik değişkenler ve Türkçe dersine yönelik tutumları tarafından yordanıp yordanmadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon sonuçları, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin okumakta oldukları sınıf düzeyi ($\beta = -.214$, $p < .01$), anne-babanın ayrı veya birlikte oluşu ($\beta = .102$, $p < .01$), akademik başarı durumu ($\beta = .225$, $p < .01$), Türkçe dersine ilişkin akademik başarı algısı ($\beta = .210$, $p < .01$) ve Türkçe dersine yönelik tutum ($\beta = .233$, $p < .01$) tarafından anlamlı düzeyde yordandığını ve bu değişkenlerin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Tablo 23

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Öz Yeterliklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Açısından Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Sabit	13.253	3.981		3.329	.001
Cinsiyet	-.389	.357	-.034	-1.087	.277
Yaş	.378	.341	.080	1.109	.268
Sınıf	-.390	.373	-.076	-1.046	.296
Anne Eğitim Durumu	.167	.190	.038	.875	.382
Baba Eğitim Durumu	.152	.199	.034	.764	.445
Ekonomik Durum	.034	.195	.007	.174	.862
Anne Sağ/ Ölü	-1.517	2.405	-.021	-.631	.528
Baba Sağ/ Ölü	.634	1.278	.015	.496	.620
Anne Öz/ Üvey	-1.597	2.978	-.018	-.536	.592
Baba Öz/ Üvey	1.110	1.685	.021	.659	.510
Anne- Baba Ayrı/ Birlikte	1.900	.744	.085	2.554	.011
Türkçe Dersi Önem	-.236	.612	-.013	-.386	.699
Başarı Durumu	.553	.203	.110	2.727	.007
Çalışma Odası	-.464	.450	-.033	-1.032	.302
Türkçe Akademik Başarı	.710	.260	.106	2.725	.007
Tutum Toplam	.059	.012	.170	4.795	.000

Tablo 23'e göre, öğrencilerin sosyal öz yeterliklerinin sosyo-demografik değişkenler ve Türkçe dersine yönelik tutumları tarafından yordanıp yordanmadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon sonuçları, öğrencilerin sosyal öz yeterliklerinin anne-babanın ayrı veya birlikte oluşu ($\beta = .085$, $p < .05$), öğrencinin akademik başarı durumu ($\beta = .110$, $p < .05$), Türkçe dersine ilişkin akademik başarı algısı ($\beta = .106$, $p < .05$) ve Türkçe dersine yönelik tutum ($\beta = .170$, $p < .01$) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı ve bu değişkenlerin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tablo 24

Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Öz Yeterliklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Açısından Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Sabit	14.212	4.336		3.278	.001
Cinsiyet	1.265	.389	.105	3.252	.001
Yaş	.252	.371	.050	.680	.497
Sınıf	-.612	.406	-.112	-1.506	.132
Anne Eğitim Durumu	.083	.207	.018	.400	.689
Baba Eğitim Durumu	.325	.217	.069	1.501	.134
Ekonomik Durum	-.282	.212	-.056	-1.330	.184
Anne Sağ/ Ölü	-2.281	2.619	-.029	-.871	.384
Baba Sağ/ Ölü	.561	1.392	.013	.403	.687
Anne Öz/ Üvey	1.193	3.244	.012	.368	.713
Baba Öz/ Üvey	1.789	1.835	.032	.975	.330
Anne- Baba Ayrı/ Birlikte	1.473	.810	.062	1.819	.069
Türkçe Dersi Önem	-1.747	.666	-.090	-2.624	.009
Başarı Durumu	.445	.221	.083	2.015	.044
Çalışma Odası	-.804	.490	-.054	-1.643	.101
Türkçe Akademik Başarı	.596	.284	.083	2.100	.036
Tutum Toplam	.038	.013	.104	2.864	.004

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin sosyo-demografik değişkenler ve Türkçe dersine yönelik tutumları tarafından yordanıp yordanmadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon sonuçları, öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin cinsiyet ($\beta = .105$, $p < .01$), Türkçe dersinin yaşamlarındaki önemine yönelik algısı ($\beta = -.090$, $p < .05$), akademik başarı durum ($\beta = .083$, $p < .05$), Türkçe dersine ilişkin akademik başarı algısı ($\beta = .083$, $p < .05$) ve Türkçe dersine yönelik tutum ($\beta = .104$, $p < .05$) tarafından anlamlı düzeyde yordandığını ve bu değişkenlerin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeyi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin korelasyon sonuçlarına Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
1 Öz Yeterlik	1				
2 Akademik Öz Yeterlik	.816**	1			
3 Sosyal Öz Yeterlik	.812**	.516**	1		
4 Duygusal Öz Yeterlik	.812**	.482**	.479**	1	
5 Tutum Toplam	.304**	.365**	.215**	.164**	1

** P < .01

Öğrencilerin öz yeterlik düzeylerine ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ilişkin elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik toplam puanı $r = .304$, $p < .01$, akademik öz yeterlik $r = .365$, $p < .01$, sosyal öz

yeterlik $r = .215$, $p < .01$ ve duygusal öz yeterlik $r = .164$, $p < .01$ alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutumlarının azaldığı veya öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumları arttıkça öz yeterliklerinde de anlamlı düzeyde bir artışın olduğu ve bu durumun öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının öz yeterliklerini yordayıp yordamadığına ilişkin sonuçlar

Araştırmacının dördüncü alt amacı olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının öz yeterliklerini yordayıp yordamadığına ilişkin sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Öz Yeterliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	B	Standart Hata	B	T	p
Sabit	89.145	1.230		72.465	.000
Toplam Tutum	-.261	.026	-.302	-10.056	.000

Tablo 26'ya bakıldığında Türkçe dersine yönelik tutumun öz yeterliği yordayıp yordamadığına ilişkin elde edilen sonuçlar, öz yeterliğin Türkçe dersine yönelik tutum tarafından anlamlı düzeyde yordandığını göstermiştir ($\beta = -.302$ $p < .05$). Toplam varyansın %9'unun öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları tarafından öz yeterliğin açıklandığı görülmüştür.

Bölüm IV :Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde, çalışma süresince elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öz yeterlikleri ve alanyazında yapılmış tutum ve öz yeterliğe yönelik çalışmalarla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada, cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyet açısından öz yeterliğin akademik ve sosyal öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın kaynağına bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Sakız (2013) yapılan bu çalışmayla paralellik gösteren bulgulara ulaşmış ve yurt içi ve yurt dışı çalışmalarında, öğrencilerin öz yeterlik algıları incelendiğinde, yaş, cinsiyet ve akademik alan gibi değişkenlerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde kız katılımcıların lehine olan çalışmaların yanı sıra erkek katılımcıların lehine olan çalışmalarda (Huang, 2013) bulunmaktadır. Bununla birlikte anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalarda alan yazında yer almaktadır (Azar, 2010; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yenice, 2012, Yıldırım ve İlhan, 2010). Huang (2013) ise yaptığı meta-analiz çalışmasında cinsiyet ve öz yeterlik arasında etki gücünün yüksek olmasıyla beraber erkekler lehine anlamlı bir ilişki bulmuştur. Huang yaptığı çalışmada dil bilimi açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

Uçak ve Bağ (2012) yaptıkları çalışmada ortaokul düzeyindeki fen ve teknoloji derslerinde, cinsiyet değişkeni bakımından öz yeterlik düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kurbanoglu ve Takunyacı (2012) yaptığı çalışmada matematik dersindeki öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer benzer bir çalışmada da Yıldırım ve İlhan (2010)

cinsiyet değişkeninin genel öz yeterlik açısından ele alındığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, öğrencilerin anne ve babanın hayatta olup olmamasına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, annenin hayatta olup olmamasına göre öz yeterliğin akademik, sosyal ve duygusal alt boyutları ile özyeterliklerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı; fakat babanın hayatta olup olmamasına göre akademik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Akademik başarı üzerinde anne-baba önemli bir yer edinmektedir (Steinberg, 2007). Sağlıklı aile ortamında büyüyen bireylerin akranlarına oranla psikolojik açıdan daha sağlam oldukları, aile içerisinde sorunlar azaldıkça bireylerin sağlamlık düzeylerinin yükseldiği ve öğrencilerin okul performanslarındada önemli bir artışın yaşandığı görülmektedir (Kabasakal ve Arslan, 2014). Kültürün öz yeterlik üzerinde (Sakız, 2013) ve anne-baba rolleri üzerinde (Kağıtbaşı, 2004) önemli bir faktör olduğundan baba kaybının aile içerisinde psiko-sosyal ve ekonomik anlamda bir boşluğa neden olabileceği ifade edilebilir. Buna paralel olarak baba kaybının öğrencilerin öz yeterlikleri üzerinde etki bırakacağı söylenebilir. Ayrıca anne babanın öz-üvey olma durumuna ilişkin elde edilen sonuçlar, anne-babanın öz-üvey olma durumu açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymuştur.

Boşanma, çocuk ve ergenler için önemli stres kaynaklarından biridir (Arslan, 2012). Bu çalışmada anne-babanın ayrı/birlikte olup olmamasına ilişkin elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öz yeterliklerinin akademik ve sosyal alt boyutlarında, bununla birlikte öz yeterlik toplam puanında anne-babası birlikte olan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Bu durum çocuğun eğitim yaşamını da farklı açılardan etkilemektedir. Bunlardan biri de derslere yönelik algılardır. Tezde, Türkçe dersinin öğrencilerin yaşamlarında önemli olup olmadığına ilişkin algıları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, Türkçe dersinin yaşamlarında önemli bir yer edindiğini düşünen

öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çalışma odasının olup olmasının öz yeterlik üzerindeki etkisine bakılmış ve öz yeterliğin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarının çalışma odasının olup olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışma odası olan öğrencilerin; çalışma odası olmayan öğrencilere göre öz yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçlar elde edilen bir çalışmada Telef (2011), evinde kendine ait çalışma odası olan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeylerinin evinde kendine ait çalışma odası olmayan ergenlere göre önemli derecede yüksek olduğunu bulmuştur.

Çalışmadaki diğer bir bulgu olan öğrencilerin yaş ve öz yeterliklerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin yaşı yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgunun alanyazında yapılan çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz yeterlikleri yaşla doğru orantılı olarak arttığını, 11. sınıftaki öğrencilerin sekizinci sınıftan, sekizinci sınıftaki öğrencilerin de beşinci sınıftakilerden daha yüksek akademik öz yeterliğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Lise düzeyindeki öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığını ifade eden Kurbanoglu ve Takunyacı'nın (2012) çalışması Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1990) bulgularını desteklemektedir. Güngören (2009) tarafından yapılan çalışmada, gelişime bağlı olarak fen derslerinde altıncı sınıf öğrencilerin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra Karaarslan ve Sungur (2011) da fen derslerinde gelişime paralel olarak öz yeterlikte bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Aypay (2010) ise yaş faktörünün genel öz yeterliği anlamlı düzeyde etkilediğini bulurken Brink, Alsen, Herlitz, Kjellgren ve Cliffordson (2012) ise yaş değişkeninin genel öz yeterliği anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların sınıf düzeyine ilişkin elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Yapılan bazı çalışmalarda, sınıf düzeyi yükseldikçe öz yeterliğin arttığına ilişkin bulgular elde edilirken, bazı çalışmalarda (Telef, 2011) ise öz yeterliğin artmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik ve Gökmen (2010) öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu ifade etmişlerdir. Telef (2011) ise ergenlerin akademik öz yeterlik düzeylerindeki farklılıkların sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir. 6. sınıfların akademik öz yeterlik düzeylerinin 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde önemli faktörlerden biri de anne babanın eğitim düzeyidir. Okul, aile işbirliğinin artması, öğrencilerin hem akademik performanslarında hem de öz yeterliğin diğer alanları üzerinde önemli bir rol almaktadır. Kapıkıran ve Fiyakalı (2005), anne eğitim düzeyinin çocuğun öz yeterlik ve problem çözme becerilerinde öz güvenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Pintrich ve De Groot (1990) matematik dersi için kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde bir farklılık olmadığını dile getirirken ortaöğretim ve yükseköğretimde erkekler lehine bir farklılığın olduğunu ifade etmişlerdir. Sakız (2013) ise Türkçe dersi için Türkçe öz yeterliğinden ziyade dilbilgisi öz yeterliği veya kompozisyon öz yeterliği gibi alt boyutların ön planda olması ayrıca bu alt boyutlarda da verilen ödevde odaklanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Küçük yaştan itibaren annenin çocuk üzerindeki etkisi inkâr edilemez. Okula başlayıncaya kadar anne, babaya göre, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada daha ön planda yer almaktadır. Annenin eğitilmiş ve bilinçli olması, çocuğun gelecekteki akademik hayatındaki başarısını etkilemektedir. Annenin eğitim düzeyinin artmasıyla öğrencilerinde başarı düzeylerinde artış görülmektedir (Gelbal, 2008; Meb, 2006). Bu çalışmada alanyazında yapılan çalışmalar ile paralellik gösteren bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları anne-

babanın eğitim düzeyi yükseldikçe akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin arttığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin öz yeterliklerine olumlu yansıdığı söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde öğrencinin hem eğitim hem de diğer ihtiyaçları zamanında karşılandığı için çocuğun öz yeterliğin gelişmesine katkı sağlayarak başarısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Evdeki olanakların artmasıyla Türkçe başarısı buna bağlı olarak artış göstermektedir (Gelbal, 2008). Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan aileler öğrencilere akademik destek sağlayarak onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Benzer bulguların elde edildiği bu çalışmada, ailenin ekonomik düzeyi ile öğrencilerin öz yeterlikleri arasında yakın bir ilişki olduğu ve öz yeterliğin tüm alt boyutlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastarelli (1996) ise akademik öz yeterliğin sosyo-ekonomik düzey ile ilişkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin genel akademik ile Türkçe derslerindeki akademik başarıları ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin genel akademik ve Türkçe derslerindeki başarıları yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Benzer sonuçların elde edildiği Savia Coutinha (2008); Marriner, (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, öz yeterlik ile akademik başarı arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Bu çalışmanın temel problem cümlesini oluşturan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan

analiz sonuçları, öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersine karşı olan tutumlarının geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde, çalışma boyunca ortaya konan nicel hipotezlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Alanyazında ortaya konan benzer bulgular ile bu çalışmada ortaya konan sonuçlar birlikte tartışılmıştır. Daha sonra da ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne-baba sağ/özü, anne-baba öz/üvey, anne-baba ayrı/birlikte, Türkçe dersinin yaşamdaki önemi, başarı durumu, çalışma odası, Türkçe dersindeki akademik başarısı) değişkenlerine ilişkin sonuçlar

Cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyet açısından öz yeterliğin akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farkın kaynağına bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin anne ve babanın hayatta olup olmamasına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, annenin hayatta olup olmamasına göre, öğrencilerin öz yeterliğin akademik, sosyal ve duygusal alt boyutları ile öz yeterliklerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı; fakat babanın hayatta olup olmamasına göre akademik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne babanın öz-üvey olma durumuna ilişkin elde edilen sonuçlar, anne-babanın öz-üvey olma durumu açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada anne-babanın ayrı/birlikte olup olmamasına ilişkin elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öz yeterliklerinin akademik ve sosyal öz yeterlik alt boyutlarında, bununla birlikte öz yeterlik toplam puanında anne-babası birlikte olan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersinin yaşamlarında önemli olup olmadığına ilişkin algıları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, Türkçe dersinin yaşamlarında önemli bir yer edindiğini düşünen öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin çalışma odasının olup olmamasının öz yeterlik üzerindeki etkisine bakılmış ve öz yeterliğin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarının çalışma odasının olup olmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Çalışma odası olan öğrencilerin öz yeterliklerinin olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin yaş ve öz yeterliklerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin yaşı yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığını göstermiştir.

Katılımcıların sınıf düzeyine ilişkin elde edilen sonuçları, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir.

Anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin arttığı göstermiştir. Diğer bir ifadeyle anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olması öğrencilerin öz yeterliklerine olumlu yansıdığı söylenebilir.

Ailenin ekonomik düzeyi ile öğrencilerin öz yeterlikleri arasında yakın bir ilişki olduğu ve öz yeterliğin tüm alt boyutlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersindeki akademik başarıları ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersindeki başarıları yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile sosyo-demografik değişkenlere ilişkin olarak yapılan regresyon analiz sonuçları, sosyo-demografik değişkenlerden Türkçe dersinin

öğrencilerin yaşamlarındaki öneminin, Türkçe dersindeki akademik başarının, çalışma odasının olup olmasının, ailenin ekonomik düzeyinin, sınıf düzeyinin ve anne babanın eğitim düzeyinin “Akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin tüm boyutlarını”; cinsiyet, anne- babanın ayrı/birlikte olup olmasının “sadece akademik ve sosyal alt boyutlarını” anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterliklerine ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Türkçe dersine yönelik tutumun öz yeterliği yordayıp yordamadığına ilişkin elde edilen sonuçlar, öz yeterliğin Türkçe dersine yönelik tutum tarafından anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları artırıldığında Türkçe dersine yönelik öz yeterlik algılarında artırılacağı söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu alanda farklı çalışmaların yapılmasına yönelik öneriler maddeler halinde verilmiştir.

Öğretmenler İçin Öneriler.

1. Öğretmenler, eğitim-öğretim ortamlarını düzenlerken öğrencilerin öz yeterliklerini geliştirecek ve destekleyecek öğretim yöntemi ve metodu tercih edebilirler.
2. Eğitim-öğretim ortamları düzenlenirken, öğrencileri teşvik edici ve iş birliğine dayalı çalışmanın ortaya çıktığı ortamlar yaratılabilir ve desteklenebilir.
3. Öğrencilere verilen ödev ve görevler, öğrencilerinin kapasitesine uygun düzenlenebilir.
4. Öğrencilere verilen ödev ve görevlerin sonunda genel bir değerlendirme yapılarak öğrencilere geribildirimler verilebilir.
5. Öğrencilerin, akademik öz yeterliklerinin gelişmesini sağlayacak ortamlar yaratılabilir ve öğrencilere öz yeterliklerini geliştirecek çeşitli alternatifler sunulabilir.
6. Türkçe dersine yönelik tutumların artırılabilmesi için kişisel gelişim seminerleri verilebilir.
7. Türkçe derslerinde tutum ve öz yeterliği geliştirici materyaller hazırlanabilir.
8. Öğretmen derslerde bilişsel hedeflerin yanında öğrencinin duyuşsal özelliklerini de destekleyebilir.
9. Öğretmenler, öğrencilerin öz yeterlik becerilerini geliştirmelerinde gözlem yoluyla öğrenmenin temel süreçlerini (dikkat, hatırlama, güdüleme vb.) kullanabilir.

Araştırmacılar için öneriler.

1. Farklı bölgelerdeki öğrencilerin öz yeterlik algılarını kıyaslamak ve ortaya koymak amacıyla akademik çalışmalar yapılabilir.

2. Öz yeterlik algılarının daha iyi tespit edilebilmesi adına farklı akademik gruplar üzerinde çalışmalar yapılabilir.
3. Yapılacak uygulamaların eğitim-öğretim dönemi içinde yapılması araştırmacıların işini kolaylaştırabilir.
4. Bu alanda daha geniş ve derinliği olan sonuçlar elde edebilmek için nitel yöntemlerle hazırlanmış çalışmalar yapılabilir.
5. Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve MEB bünyesinde öz yeterlik projeleri geliştirilebilir.
6. Gelecekteki yapılacak çalışmalarda farklı örneklem grupları seçilerek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve öz yeterlikleri araştırabilir.
7. Türkçe dersine yönelik tutumla birlikte öz yeterliği yordayacak farklı değişkenler incelenebilir.

Kaynakça

- Acar, T. (2014). Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) kavramı üzerine. 27 Nisan 2014 tarihinde http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf. edinilmiştir.
- Ahangi, A. & Sharaf, Z. (2013). Investigating the relationship between self efficacy, the locus of control and male and female student's academic achievements in chenaran high school. Akram Ahangi et al. *Int. Journal of Engineering Research and Applications* 3 (5),875-879.
- Aiken L. R. (1996). Rating scales and checklists: evaluating behavior, personality, and attitudes. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. W.Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*. John Wiley & Sons,1-33.
- Aliegro, J. C. (2006). The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language. Ph. D. Dissertation, University of Pittsburg Graduate Faculty of School of Education, Pennsylvania.
- Altınok, H. (2004). İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, O. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D. ve Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377–2382.

- Arslan, G. (2012). Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problem davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (göyö) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 113-131.
- Aytan, N. (2014). Türkçe derslerine yönelik " Türkçe dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması." *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (Kabul).
- Aytan, N. (2014). Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12): 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Albert Bandura (Eds), New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8,231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In E. Barnouw (Ed.), *International Encyclopedia of Communications* (pp. 92-96). New York: Oxford University Press.

- Bandura, A. (1994). Regulative function of perceived self-efficacy. In M. G. Rumsey, C. B. Walker, & J. H. Harris (Ed.), *Personnel selection and classification* (pp. 261–271). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior Vol. 4*, (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercises of control*. W.H. Freeman/ Times Books/ Hengry Holt & Co., New York.
- Bandura, A. (1997b). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A, *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, London.
- Bandura, A. (1997B). Self-efficacy. The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barling, J. & Beattie, R. (1983). Self-efficacy beliefs and sales performance. *Journal of Organizational Behavior Management*. 5, 41-51.
- Beck, M. (2008). If at First You Don't Succeed, You're in Excellent Company. *The Wall Street Journal*, p. D1.

- Belet, D. Ş. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Betoret, F. D. (2009) Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29:1, 45-68, doi: 10.1080/01443410802459234.
- Bıkmaz, F. (2006). Öz yeterlik inançları. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. (ss. 291-294). Ankara: Nobel.
- Bıkmaz, F. H., (2006). Eğitimde bireysel farklılıklar, Yıldız Kuzgun-Deniz Deryakulu (Ed.), *özyeterlilik inançları* (ss. 289-314). Ankara: Nobel.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çeviren: D. A. Özçelik), Ankara: Millî Eğitim.
- Bong, M. & Clark, R. E. (2010) Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34:3, 139-153, doi: 10.1207/s15326985ep3403_1.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: a few notable differences and important similarities. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 67-89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bong, M. August, (2012). Toward conceptual clarity, empirical distinctiveness, and substantive significance of motivational constructs. Keynote speech presented at the International Conference on Motivation, Frankfurt, Germany.

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bornstein, M. C., & Bradley, R. H. (2003). (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bölükbaşı, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3.
- Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. & Cliffordson, C. (2012). General self-efficacy and health-related quality of life after myocardial infarction. *Psychology, Health & Medicine*, 17(3): 346-355.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (14.baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.

- Chambliss, C. A., & Murray, E. J. (1979a). Cognitive procedures for smoking reduction: Symptom attribution versus efficacy attribution. *Cognitive Therapy and Research*, 3:91-96.
- Chapman, E. N. (1999). *Tutum en değerli varlığımız*. (Çev. A. Durmuş). İstanbul: Alfa.
- Clark, R. E. (2001). Learning from media: Arguments, analysis, and evidence. Charlotte, NC: Information. On 25 August, 2014. Age Publishing. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=uPVHf35hKcYC>.
- Çakır, M. A. (2011). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A.Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 341- 361). Ankara: Pegem.
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:21 No:3* 1117-1132.
- Çıngı, H. (1994). Örneklem kuramı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Değer, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 469- 484). Ankara: Anı.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örneği. *Millî Eğitim Dergisi*. 170: 339-350.
- Derman, A. (2007). Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, N., Beyaztaş, İ. B., Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum İli örneği, *Eğitim ve Bilim*, 37, 165, 224-236.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.

- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43: 164-173.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(2). 13- 24.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Fatemi, A. H., & Vahidnia, F. (2013). An Investigation into Iranian EFL Learners' Level of Writing Self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1698-1704.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. A. R. Pratkanis, S. J. Breckler ve A. G. Greenwald (Ed.), *Attitude structure and function* (pp. 153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fishbein, M. & Coombs, F. S. (1974). Basis for decision: An attitudinal analysis of voting behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 4, 95-124.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Frank, PH.D, M. (2011). The pillars of the self concept: Self-esteem and self-efficacy. Retrieved from <http://www.excelatlife.com/articles/selfesteem.htm>. on 15 July, 2014.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*. (33)150: 1-13.

- Geoghegan, N. (2002). Learning mathematics: A search for meaning. In A. Rogerson, Proceedings of the International Conference on the Humanistic Renaissance in Mathematical Education (pp. 141-144). Palermo, Italy.
- Goldin, G. (2002). Affect, meta-affect, and mathematical belief structures. In G. Leder, E. Pehkonen, & G. Toerner (Eds.), *Belief: A hidden variable in mathematics education?* (pp.59–72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Golightly, T. R. (2007). Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students. (Yayınlanmamış doktora Tezi). Brigham Young University, Utah.
- Gültekin, M. (2011). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (ss. 101-130). Ankara. Pegem A.
- Güngören, S. (2009). The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gür, T., Dilci, T., Şener, H. ve Yıldırım, T. (2013). 4. sınıf öğrencilerini Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 2 / 1. 118-134.
- Heyman, G. D. & Dweck C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their role and their relation in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16:224-231.
- Hii, L., Myint, K.T. & Chieng, F. (2013). Students' self-efficacy in statistics and academic achievement. <http://www.curtin.edu.my/tl2013/PDF/Students%E2%80%99Selfefficacy%20in%20Statistics%20and%20Academic%20Achievement.pdf> on 05 May, 2014.

- Hodges, C. B. (2005). Self-efficacy, motivational email, and achievement in an asynchronous mathematics course. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: ameta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*. 28:1–35, DOI 10.1007/s10212-011-0097-y.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı. iletişim*. Ankara: Ekinoks.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M. & Bong, M. (2014) Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34:1, 92-117, doi: 10.1080/01443410.2013.863831.
- Kabasakal, Z. ve Arslan, G. (2014). Ergenlikte Görülen Anti-Sosyal Davranışlar, Psikolojik Sağlık ve Aile Sorunları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2 (3), 76-90.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim.
- Kapıkıran, A. N ve Fiyakalı, C. (2005). Lise öğrencilerinde akranbaskısı ve problem çözüme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 16-25.
- Karaarslan, G. ve Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International*, 22, 72-79.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel: İstanbul.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Electronic Journal of Social Sciences*. 8/ 30.

- Kayıran, B. K. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kiran, D. & Sungur, S. (2012). Middle school students' science self-efficacy and its sources: Examination of gender difference. *Journal of Science Education and Technology*. 21:619-630. doi:10.1007/s10956-011-9351-y.
- Koç, G. E. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 315-351). Ankara: Anı.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed.), Binnur Yeşilyaprak. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (ss. 197-220). Ankara: Pegem A.
- Korkmaz, İ. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed.), Binnur Yeşilyaprak. *Eğitim psikolojisi*. (ss. 245-270). Ankara: Pegem A.
- Korkut, F. (1994). İnsan ilişkilerinde tutum ve tavırların önemi, insan ilişkileri ders kitabı. Ankara: Ecem.
- Kurbanoğlu, N. İ., Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlik inançları bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9, 110-130.
- Külçe, C. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Lunenburg, F. (2011). Self-efficacy in the workplace: implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, And*

- Administration*, 14(1), Journal Volumes/Lunenburg, Fred C. Self-Efficacy in the Workplace IJMBA V14 N1 2011.pdf on 08 June, 2014.
- Luszczynska, A., Gutiérrez Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- Marriner, N. R. (2006). Above average ability, creativity and self-efficacy as predictors of success for honors students. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo, United States. New York.
- Marzano, R. J. (1992). A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB (2006). 2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Morris, B., P. (2014). Social cognitive theory. <http://www.pdflibrary.org/pdf/social-cognitive-theory-new-jersey-institute-of-technology.html>. adresinden 10 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mueller, D. J. (1986). *Measuring social attitudes: A handbook for researchers and practitioners*. NY: Teacher's College.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M. & Adelson, J. L. (2012). "Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among latino middle school students participating in an after-

- school program". Educational Psychology Papers and Publications. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 34:1. 118–136. doi: 10.1177/0739986311424275.
- Oğur, M. (2009). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F. (1996a). Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self efficacy. <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html> on 20 August, 2014.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>. on 22 March 2014.

- Pajares, F., & Miller, M. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 190-198.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self - efficacy research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. 10,(pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36, 337-353.
- Paul, A. G. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment* 14,92-115.
- Pintrich, P. R., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, P. R.,& Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. (2nd ed.) Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior* (7th ed.): Burr Ridge, IL: Irwin/ McGraw-Hill.
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 3-27.

- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik-Adolescence*. (Çev. Ed. D. M. Siyez). (14. Baskıdan Çeviri). Ankara: Nobel.
- Savia Coutinho S. (2008). Self-Efficacy, Metacognition, and Performance North American. *Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Schunk, D. H. (1983a). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H. (1983b). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions (3)*, (pp. 13-44). San Francisco, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207-231.

- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54- 61.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara:PegemA.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Sivacek, J. & Crano, W. D. (1982). Vested interest as a moderator of attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 210-221.
- Soydan, B., Büyükeken, G. Aktaş, H. İ., Özbak, H., Büyükeskil, M., Uykür, N., Kırat, N. ve Özkan, S. (2012). Başarı algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. http://www.selcukluram.gov.tr/upload/dosyalar/EDE_6.pdfadresinden 11 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Stajkovic, A., D, Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Field Report*. 62–74.

Stajkovic, A., D. Luthans, F. (2003).

[http://www.stajkovic.biz/Alex_Stajkovic/Publications_files/Stajkovic%20%26%20Luthans%20\(2003\).pdf](http://www.stajkovic.biz/Alex_Stajkovic/Publications_files/Stajkovic%20%26%20Luthans%20(2003).pdf). On 07 May,2014.

Steinberg, L. (2007). Ergenlik. İmge Kitabevi Yayınları. Ankara.

Strelnieks, M. (2005). The relationship of students' domain specific self-concepts and self-efficacy to academic performance. Unpublished doctoral dissertation. Marquette University, Wisconsin.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Telef, B. B. (2011). Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Thomas, G. V., Turpin, G. & Meyer, C. (2002). Clinical research under threat. *The Psychologist*, 15,286-289.

Uçak, E. ve Bağ, H. (2012). Elementary school pupils' self-efficacy towards science and technology lesson. *Journal of Baltic Science Education*, 11, 204-215.

Usher, E. L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.

Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students, self-efficacy in Mathematics: A Qualitative investigation. *American Educational Research Journal*; 46, 1; 275-314.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.

- Van der Bijl, J. J., & Shortridge-Baggett, L. M. (2002). The theory and measurement of the self-efficacy construct. In E. A. Lentz & L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), *Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives* (pp. 9-28). New York: Springer. Retrieved from http://books.google.com/books?id=J6ujWyh_4_gCon 19 April, 2014.
- Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning content. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1146-1153.
- Warren, S. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons, 80*(3), 109-116.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. *Child and adolescent development: An advanced course*, 406-434.
- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 453-466. doi:10.1037/a0017271.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384.
- Yalçinkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi. Niğde.

- Yates, S. (1999). Students' optimism, pessimism and achievement in mathematics: A longitudinal study. In J. Truran, *Making the Difference* (pp. 561-567). Adelaide, MERGA: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39), 036-058.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, K. ve Şener, M. (2014). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. http://fbd.aydin.edu.tr/makaleler/ciltysayiy/kaya_y%C4%B1lmaz.pdf adresinden 13 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Ekler

Ek A. Ölçek İzin Formu 1

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Dairesi Başkanlığı


Sayı : 82894921-903.07.02-4018/6151
Konu : Mesleki Uygulama İzni

26-03-2014

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Isparta Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 14.03.2014 tarihli ve 27749142-730-1111786 sayılı yazısı.

Fakülteniz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitim Anabilim Dalında öğretim elemanı olarak görev yapmakta olan Arş. Gör. Süleyman ÜNLÜ'nün "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Çocuklar İçin Öz Yeterlilik Ölçeği"ni Isparta Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İl merkezinde bulunan devlet ortaokullarında uygulama yapması için gerekli izin onayına ilişkin ilgide kayıtlı yazı ekte gönderilmiştir.


Prof. Dr. Mehmet Numan TAMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK : İlgî Yazı (2 Sayfa)

EK B. MEB İzin Formu

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142/730/1111786
 Konu: Mesleki Uygulama İzni.

14/03/2014

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Personel Daire Başkanlığı

İlgi : 06.02.2014 tarih ve 82894921-903.07.02-1779/2490 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Anabilim Dalında Öğretim elemanı olarak görev yapmakta olan Araştırma Görevlisi Süleyman ÜNLÜ' nün "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Çocuklar için Öz Yeterlilik Ölçeği" konulu araştırmasını, İlimiz merkezindeki tüm ortaokullarda yapmak isteği hakkındaki izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İlyas CAN
 İl Millî Eğitim Müdürü

Eki : Onay(1 adet)

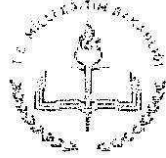
17.03.14

TURKON DOKÜMAN
 Şfi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak tevidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 483n-47a0-3480-9(a0-016b kodu ile yapılabilir.

6 Mart Atatürk Caddesi, ISPARTA
 Elektronik Ağı: arge32@meb.gov.tr
 e-posta: isparta@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: MEHMET KARAKOÇ
 Tel: (0 246) 2231020
 Faks: (0 246) 2322242

EK C. Valilik İzin Formu

T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142/730/1006568

07/03/2014

Konu: Mesleki Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığının 82894921-903.07.02-1779/2490 sayılı yazısı.

İlimiz Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Anabilim Dalında Öğretim elamanı olarak görev yapmakta olan Araştırma Görevlisi Süleyman ÜNLÜ'nün "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Çocuklar için Öz Yeterlilik Ölçeği" konulu araştırmasını, ilimiz merkezindeki tüm ortaokullarda yapmayı talep etmektedir. İlgili yazı ve inceleme tutanağı ekte sunulmuştur.

Adı geçen araştırmanın ilimiz merkezindeki tüm ortaokullarda yapılması, Yapılacak Araştırma ve Araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesine göre (2012/13 sayılı genelge) izin verilmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İlyas CAN
 İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
 07/03/2014

Okan LEBLEBİCİER
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürü
 İlyas CAN

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

Mail Adresi: Caddesi ISPARTA
 Elektronik Ağ: arg32@meh.gov.tr
 e-posta: isparta@meh.gov.tr

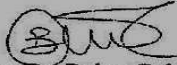
Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKOÇ
 Tel: 0 246 273 0020-132
 Faks: 0246 2332243

EK D. Ölçek İzin Formu 2

Sayın Hocam,

2011 yılında "Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi" adlı doktora tezinizde geçerliliği ve güvenilirliği yapılan "Çocuklar için Öz-yeterlik ölçeği" ne atıf yaparak "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz -Yeterlik Arasındaki İlişki" adlı tezimin araştırmasında kullanabilmek için izninizi istemekteyim.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.



Yrd. Doç. Dr. Bülent Baki Telef

Süleyman ÜNLÜ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK E. Ölçek İzin Formu 3

29 Nisan 2014 Salı günü Süleyman ÜNLÜ adlı kullanıcı şöyle yazdı:

Süleyman Ünlü

Alıcı: bana

From: suleymanunlu_45@hotmail.com

To: nihatsimsek23@yahoo.com

Subject: Ölçek İzni

Date: Sun, 27 Apr 2014 11:06:34 +0000

Sayın hocalarım,

2009 yılında " Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi" nde yayınlanan "İlköğretim Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi" adlı makalenizde yer alan araştırmalarınızda kullandığınız " Türkçe Dersi Tutum Ölçeği"ne atıf yaparak "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki " adlı tezimde kullanabilmek için iznini istemekteyim .

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim .

.....

Nihat ŞİMŞEK

29.04.2014

Kime: süleyman Ünlü

Bilgi: nihatsimsek23@yahoo.com.tr

Sayın Süleyman ÜNLÜ

Tarafımızca geliştirilen söz konusu ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar...

Yrd.Doç.Dr Nihat ŞİMŞEK

Gaziantep Üniversitesi,

Nizip Eğitim Fakültesi

EK F. Öğrenci Kişisel Formu

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu anket formu kişisel bilgilerinizle Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Öz yeterliklerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formunda Türkçe Dersine yönelik Tutum ve öz yeterliklerinizi tespate yönelik belirlenen sorularda sizin için uygun olan seçeneklerden birini (ilgili yere X işaretini koyarak) işaretleyiniz. Lütfen duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden, sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Süleyman ÜNLÜ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

1	Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek
2	Yaşınız:		
3	Sınıfınız:	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8
4	Annenizin Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> İlkokul Mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul Mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu
		<input type="checkbox"/> Üniversite Mezunu	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans/Doktora
5	Babanızın Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> İlkokul Mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul Mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu
		<input type="checkbox"/> Üniversite Mezunu	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans/Doktora
6	Ailenizin Toplam Aylık Geliri	<input type="checkbox"/> 500-1000 TL	<input type="checkbox"/> 1000-1500 TL <input type="checkbox"/> 1500-2000 TL
		<input type="checkbox"/> 2000 TL ve üzeri	
7	Anne	<input type="checkbox"/> Sağ	<input type="checkbox"/> Ölü
8	Baba	<input type="checkbox"/> Sağ	<input type="checkbox"/> Ölü
9	Anne	<input type="checkbox"/> Öz	<input type="checkbox"/> Üvey
10	Baba	<input type="checkbox"/> Öz	<input type="checkbox"/> Üvey
11	Anne – Baba Ayrı	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
12	Türkçe dersinin yaşamınızda önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
13	Geçen dönemin sonundaki başarı durumunuz nedir?	<input type="checkbox"/> Zayıfım vardı	<input type="checkbox"/> Hiç zayıfım yoktu <input type="checkbox"/> Teşekkür aldım.
		<input type="checkbox"/> Takdir aldım.	
14	Kendinize ait çalışma odanız var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
15	Türkçe dersindeki akademik başarılarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Kötü	<input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> İyi
		<input type="checkbox"/> Çok İyi	

EK G: TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

Okul : Sınıf/Şube :..... Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler		DERECELER				
		Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

EK H: Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça İyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Tanımadığımız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Duygularımızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığımız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Süleyman ÜNLÜ

Doğum Tarihi :26.04.1985

Unvanı :Araştırma Görevlisi

Öğrenim Durumu :Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Çanakkale.

Çalıştığı Kurum : Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi.

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Eğitimi	Celal Bayar Üniversitesi	2009
Y. Lisans	Türkçe Eğitimi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	2014

İş Deneyimi

2014-2013 Araştırma Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi.

2010-2012 Türkçe Öğretmeni/Manisa.

Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2014). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8*, p. 1285-1299, ANKARA-TURKEY.

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014).Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri

Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.

Ünlü, S., Öztürk, H., ve Tağa, T. (2014). Türkçe Dersinde Uygulanan Sınavlar Üzerine Bir Değerlendirme. *International Journal of Social Science*. 28(2), 513-523.

Tok, M., Temel, H., ve Ünlü, S. (2014).

Öğretmen Adaylarının Beden Dili

Yeterliliklerinin

Karşılaştırılması.Akademik Sosyal

Araştırmalar Dergisi, 2 (6), 381-391.

Uluslar arası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2014). Ortaokul Türkçe Dersi Sınavlarında Sorulan Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Soruları Üzerine Bir İnceleme. *Ejer Congress 2014 Abstracts of Paper*. 607-608.

Alper, K., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2014).

Görsel Medya Çağında Çocukların Video Oyun Bağımlılıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 98-106.

Mail:

suleymanunlu@sdu.edu.tr

Suleymanunlu_45@hotmail.com