

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCILARA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARININ
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba KOÇER

**ÇANAKKALE
Haziran, 2014**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

**Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimine
Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılması**

Tuğba KOÇER
(Yüksek lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

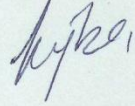
Çanakkale
Haziran, 2014

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum *Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılması* adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve ilkelere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24. 06. 2014

Tuğba KOÇER



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

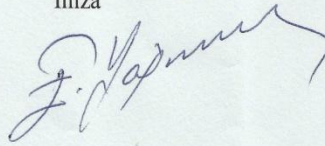
Tuğba KOÇER tarafından hazırlanan çalışma, 24.06.2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10032079

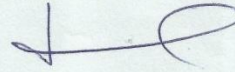
Akademik Unvan Adı SOYADI

İmza

Danışman Yrd. Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN



Üye Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL



Üye Yrd. Doç. Dr. Hayrettin PARLAKYILDIZ



Tarih: 07.07.2014.....

İmza: .....

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Yüksek lisans tez çalışmam esnasında desteklerini esirgemeyen, hayatımda önemli bir yeri olan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e, yönlendirmelerini ve derin bilgilerini bana cömertçe sunan Sayın Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL'a, çalışmamın şekillenmesinde çok fazla yardımı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Hayrettin PARLAKYILDIZ'a ve yüksek lisans eğitimi süresince bilgi ve birikimlerinden faydalandığım ve kocaman yüreğinden esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi arz ederim. Ayrıca tezimin mizanpajı noktasında fedakârca desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Fatih KANA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak, yüksek lisans ders döneminde ve tez döneminde bir adım arkamda olup güvenini hissettiğim, çalışmamın iskeletinden oluş aşamasına kadar desteğini esirgemeyen, SPSS uygulamaları konusunda her türlü desteği veren yol arkadaşım, eşim Sayın Arş. Gör. Ömer KOÇER'e özellikle teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bu süreçte uzakta olsalar dahi maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, beni büyütüp bu yaşa getiren aileme teşekkür ederim. Psikolojik desteği ile öz-yeterliliğimi yükselten canım kardeşim Funda Demiray'a ayrıca teşekkür ederim.

Çanakkale, 2014

Tuğba KOÇER

Ayşe Asyam'a...

Özet

Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılması

Bir yabancı dili öğretmek için yetiştirilen öğretmen adaylarının o dili etkili bir şekilde öğretebilecek donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun temel koşulu ise öğretmen adayının konu alanıyla ilgili olarak formasyon sahibi olması gerekmektedir. Bir İngilizce/Almanca/Fransızca v.b. öğretmenin o dili etkili bir şekilde öğretebilmesi için konu alan bilgisine ve pedagojik yeterliliği sahip olması temel koşullardan biridir. Bu durum diğer diller için de geçerlidir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğretimi dersini almış öğretmen adaylarının YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılmasıdır.

Mevcut çalışmanın metodolojik olarak temel felsefik dayanağı pozitivistir. Bu çalışmada öngörülen nedensellik ise teorik olarak YDT öğretimi dersini almış anadili Türkçe öğretmenliği bölümünün 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören 202 öğrencinin YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının zayıf olacağı varsayımdır. Buradan hareketle, bu çalışma bir ölçme aracının uygulandığı betimsel ve korelasyonel bir çalışmadır. Bu çalışmada deneysel olmayan ve bir seferliğe mahsus betimsel tarama deseni tercih edilmiştir.

Elde edilen istatistiksel bulgular Türkçe öğretmeni adayı olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının yüksek olmadığını göstermiştir. Katılımcılar çoğunlukla her madde için “karasızım” seçeneğini işaretlemişlerdir. Ölçme aracının faktörleri açısından durumu bakıldığında, “Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı” adlı birinci faktörün ortalaması 3,18 olarak, “Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı”

adlı ikinci faktörün ortalaması 3,22 ve “Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır” üçüncü faktörün ortalaması 3,12 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle her bir faktörün ortalama değeri bir birine yakın olmakla beraber, katılımcıların her üç faktörde de öz yeterlilik inançlarının yüksek olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmadan çıkan veriler ışığında araştırmacı tarafından üç gruba hitap edeceği düşünülen tavsiyeler geliştirilmiştir. Bu gruba dâhil edilen kişiler şöyledir: 1) Eğitim politikacıları, 2) Uygulamalı dilbilimciler, 3) YDT öğreten öğretmenler. Bu tavsiyeler şöyledir: 1) Eğitim politikacılarının bu ve buna benzer çalışmaların sonuçlarından hareketle YDT öğretimi alanını bir disiplin olarak ele almaları gerekmekte ve bu alana gerekli özene göstererek Türkiye’de YDT öğretimi lisans programlarının açılması için öncü olmaları gerekmektedir. 2) Uygulamalı dilbilim alanında ikinci dil edinimi/öğretimi üzerine araştırma yapan uzmanlarının bu çalışmanın verilerinden hareketle daha ileri araştırmalar yapması tavsiye edilmektedir. Mevcut çalışmanın verilerini alarak daha ileri istatistiksel modeller önermeleri ve doğrulayıcı faktör analizler yaparak bu konuyu daha kapsamlı bir şekilde ele almaları önerilmektedir. 3) Lisans mezuniyet alanı bir yabancı öğretmeni yetiştirme alanı olamayan YDT öğreten öğretmenlerin bu çalışmanın sonuçlarından hareketle kendi eksikliklerini görmeleri ve bu eksiklikleri giderme noktasında kurumsal ve kişisel çabalarda bulunmaları tavsiye edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen öz-yeterliği, Türkçe öğretmenliği, YDT öğretimi, Eğitim politikaları.

Abstract

An Investigation on Self-efficacy Beliefs of the 3rd and 4th Grade Pre-service Turkish Teachers towards Teaching Turkish as a Foreign Language

Pre-service teachers who are studying in a foreign language teacher training department are required to have the skills of teaching the foreign language effectively. For this, pre-service teachers are to have vocational and pedagogical educational background. For instance, having vocational and pedagogical educational background is one of the main prerequisites for a French/German/English teacher etc. for teaching the foreign language effectively. This case is applicable to all languages. Accordingly, the aim of this study is to investigate the self-efficacy beliefs of 3rd and 4th grade pre-service teachers studying in Turkish language teaching department towards teaching Turkish as a Foreign Language (TFL), who had taken TFL course with two credits theoretically.

The main philosophical underpinning of this study concerning methodology is positivism. Thus, the predicted causality of the research is that 202 pre-service teachers studying in Turkish language teaching department in 3rd and 4th grades, who had taken TFL course with two credits theoretically, have lower self-efficacy beliefs towards teaching TFL. To that end, by using a one-shot scale, this study adopted a correlational and descriptive survey design within quantitative research.

The statistical data revealed that self-efficacy beliefs of the participants towards teaching TFL were not favorable. The participants mostly preferred “neutral” option in the scale. When revealed the dimensions of the scale, it was seen that the mean of first factor named as “self-efficacy perception towards teaching basic language skills” was to be 3,18, the second factor named as “self-efficacy perception towards foreign language teaching methods and measurement, evaluation” was to be 3,22, and the third factor named as “Self-efficacy

perception towards vocational pedagogy and general culture” was to be 3,12. According to these results, it was seen that the self-efficacy beliefs of the participants were not favorable towards teaching TFL, as well as the means of the three factors’ close values.

As a conclusion, three suggestions were given to three group people in light the findings. This group consists of 1) Education politicians, 2) Applied linguists, and 3) TFL teachers. The suggestions for this three group people are as follows: 1) With regards to findings of this research, education politicians are to consider TFL as an academic discipline and initiate for TFL discipline as a major in Turkish universities, 2) Applied linguists are required to make further researches regarding the current results. A more comprehensive statistical models and confirmatory factor analysis are to carry out for this issue. TFL teachers graduating from different majors are to see their personal deficiencies and make an effort to minimize these deficiencies in a personal and cooperative way.

Keywords: Teacher self-efficacy, Turkish teachers, Teaching TFL, Educational policies.

İçindekiler

Taahhütname	Error! Bookmark not defined.
Onay	Error! Bookmark not defined.
Önsöz.....	iii
Özet	v
Abstract	viii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırmacının Rolü	1
Problem Durumu	2
Çalışmanın Amacı ve Önemi.....	4
Çalışmanın Arkaplanı	5
Araştırma Soruları ve Varsayımlar	6
Çalışmanın Yöntemi	7
Çalışmanın Okur Kitlesi	8
Çalışmanın Sınırlılıkları	8
Çalışmanın Taslağı	9
Bölüm II: Alanyazın Taraması.....	10
Sosyal Bilişsel Teori ve Öz-yeterlilik.....	10
Sosyal Bilişsel Teori	10
Öz-yeterlilik İnancı	11
Öz-yeterlilik İnançlarının Temeli	13
Öğretmen Öz-yeterliliği ve Öz-yeterliliğin Ölçülmesi.....	14
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemler	15
Rand'ın çalışmaları ve Rotter'ın Kontrol Merkezi Teorisi.....	16
Gibson ve Dembo'nun Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	18
Birleştirilmiş Model ve Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği	21
Guskey'in Öğrenci Başarısındaki Rolü	23
Rose ve Medway'in Öğretmen Kontrol Merkezi.....	24

Tschannen-Moran ve Hoy ve Hoy'un Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği.....	25
Özet	25
Anketler	26
Geleneksel Anketler	26
Online Anketler	27
Özet	28
Bölüm III: Yöntem	29
Çalışmanın Deseni	29
Araştırma Soruları	30
Araştırma Evreni ve Örneklem.....	31
Verilerin Toplanması	32
Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Pilot Uygulaması	32
Veri Toplama Prosedürü.....	37
Geri Dönüş Oranı.....	38
Veri Analiz Süreci	38
Bölüm IV: Bulgular	39
Ölçme Aracının Güvenirlik ve Geçerliği Üzerine Bulgular	39
Ölçek Maddelerine ait Betimleyici Bulgular	43
Ölçek Boyutlarına ait Betimleyici Bulgular	46
Demografik değişkenler ve Öz-yeterlilik Algısı.....	49
Bölüm V: Tartışma ve Sonuç	52
Çalışmanın Özeti	52
Öneriler	58
Sınırlılıklar.....	59
KAYNAKÇA	60
Ek A	67

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.....	32
2	YDT Öğretimi Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Güvenilirlik Sonuçları.....	33
3	YDT Öğretimi Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Faktör Yükleri	35
4	Gönderilen ve Teslim Alınan Anket Sayısı	38
5	YDT Öğretimi Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Güvenirlik Sonuçları	39
6	YDT Öğretimi Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Faktör Yükleri	40
7	En çok/az Tercih Edilen Maddeler	43
8	Faktörlere Ait Betimleyici Bulgular	46
9	Faktörler Arası Korelasyon.....	48
10	İki Faktörün Cinsiyetle Karşılaştırılmasına Yönelik Betimsel Bulgular	49
11	Faktörlerin Katılımcıların Bir Yabancı Dil Bilme Durumlarıyla Karşılaştırılmasına Yönelik Betimsel Bulgular	50
12	Faktörlerin Katılımcıların İsteyerek ya da İstemeyerek Bölüme Gelme Durumunun Karşılaştırılmasına Yönelik Betimsel Bulgular	50

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Üçlü karşılıklı nedensellik modeli	15
2	Üçlü Öğretmen Öz-yeterlilik algısı.....	21
3	Çalışmanın Kavramsal Modeli	25
4	Açımlayıcı Faktör Analizi Grafiği	35
5	Birinci Faktöre ait Sıklık Dağılımı.....	47
6	İkinci Faktöre ait Sıklık Dağılımı	47
7	Üçüncü Faktöre ait Sıklık Dağılımı	48

Kısaltmalar Listesi

Bkz.: Bakınız

Akt.: Aktaran

SPSS: Statistical package for the social sciences

vd.: Ve diğçerleri

vb.: Ve bunun gibi

YDT: Yabancı Dil olarak Türkçe

ss.: Sayfa

Bölüm I

Giriş

1.1 Araştırmacının Rolü

Elli yılı aşan bir süredir yabancı dil öğretiminde öğretmen öz-yeterliliği bir dili başarılı bir şekilde öğretme noktasında önemli bir role sahiptir. Öz-yeterlilik genel olarak çok boyutlu psikolojik bir yapı olarak incelenmektedir. Yabancı dil öğretiminde öz-yeterlilik üzerine olan araştırmalar ise özellikle sosyal psikoloji, bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisi disiplinleri altında yürütülmüştür. Yabancı dil öğretiminde en etkili öz-yeterlilik çalışmaları Bandura'nın (1986) sosyal-bilişsel teorisi altında ele alınmıştır. Bu teoriye göre bir birey bir konu üzerine kendi öz-yeterliliğini dört konuda yaşamış olduğu deneyimleri yorumlayarak belirleyebilir. Bu dört konu: Doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna oluş ve fizyolojik tepkidir. O halde, yaşanmış deneyimler bir bireyin öz-yeterlilik inancını etkiler oysa birey açısından yaşanan kayıplar bireyin öz-yeterlilik algısını olumsuz yönde etkiler. (Bandura, 1986). İçerisinde bilişsel, duyuşsal; sosyal ve bireysel (Nakata, 2006) boyutları bulunduran ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öz-yeterlilik kavramı hayat boyu gelişim süreci olarak adlandırılabilir.

Öğretmen açısından bir yabancı dil öğretiminde önemli bir role sahip olan öz-yeterlilik ayrıca Vygotsky'e özgü sosyokültürel teori çatısı altında da ele alınmıştır. Bu inceleme, öğretmenin o dille ilgili yeni şeyler öğrettikten sonra ortaya çıkardığı yeni kimliklerinde (Markus ve Nurius, 1986) öz-benlik ve ideal benlik (Higgins, 1987) kavramlarının ele alınmasıyla gerçekleştirilir. Habermas'a göre (1987) dil öğretmek dilbilgisi, sözcük ve dilbilimsel kalıpların öğretilmesinin ötesinde insanoğlunun sembolik olarak aracı olan dünyanın farklı bir kültürün içerisine katılıp var olabilme yolunun öğrenciye açılmasıdır.

Sonuç olarak, öz-yeterlilik kavramı yabancı dil öğretiminde araştırılması gereken ilginç ve çoklu karmaşık yapısıyla önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çoklu ve karmaşık yapıyı araştırmaya gönüllü biri olarak yabancı dil öğretiminde öğretmen öz-yeterliliği üzerine olan ilgim gençlik yıllarımdan günümüze kadar olan süreçte iyi derecede öğrendiğimi ve öğrettiğimi düşündüğüm İngilizce ve Fransızca dillerinde yaşadığım durumlardan ileri gelmektedir. On yıllık İngilizce ve Fransızca öğrenme ve öğretme sürecimde kendi açımdan birçok sorunla karşılaştım. Bazen bu dilleri öğrencilerime öğretemeyeceğimi düşündüm ve kendimi öz-yeterliliği düşük bir öğretmen olarak hissettim. Bazen de öğrencilerimden olumlu dönütler alınca bu iki dile karşı gerek kısa gerek uzun vadede öz-yeterlilik algım olumlu yönde gelişti. Bir örnek vermem gerekirse, öğrencilerime ilk zamanlar Fransızca öğretirken bazen, belki de Fransızcanın oldukça zor bir dil olmasından hareketle, kendimi öz-yeterliliği düşük bir öğretmen olarak hissediyordum. Bu dillerin öğretilmesi noktasında yıllarca eğitim almış biri olarak yine de kendimi öz-yeterliliği düşük bir öğretmen olarak hissediyordum. Bu dilleri çok iyi biliyordum ama bu dillerin öğretimi noktasında yöntemsel açıdan yetersiz olduğumu düşünüyordum. Daha sonra, Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğretimi alanında yüksek lisans yapmaya başladığımda YDT öğreten öğretmenlerin hemen hemen hepsinin anadili Türkçe olan insanlardan oluştuğunu ve bu kişilerin resmi olarak dil öğretim metodolojisi üzerine bir formasyonlarının olmadığını gördüm. Fransızca öğretmenliğinden mezun ve YDT öğretimi üzerine yüksek lisans yapan biri olarak, kaleme alıyorum olduğum mevcut çalışmaya beni iten sebep ortaya çıkmıştır.

1.2 Problem Durumu

Bir yabancı dili öğretmek için yetiştirilen öğretmen adaylarının o dili etkili bir şekilde öğretebilecek donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun temel koşulu ise öğretmen adayının konu alanıyla ilgili olarak formasyon sahibi olması gerekmektedir. Bir İngilizce/Almanca/Fransızca v.b. öğretmenin o dili etkili bir şekilde öğretebilmesi için konu

alan bilgisine ve pedagojik yeterliliği sahip olması temel koşullardan biridir. Bu durum diğer diller için de geçerlidir. Örnek olarak, öğretmen yeterliliği konusu yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğreten/öğretecek öğretmen ve öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde büyük bir sorunsalla karşılaşılmaktadır. Günümüzde Avrupa, Asya ve Afrika ülkelerinde Türkçe öğretimi giderek artmaktadır (Koçer, 2013). Fakat YDT öğreten öğretmenlerin formasyonları dikkate alındığında, öğretmenlerin lisans mezuniyet alanları ağırlıklı olarak anadili olarak Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi YDT öğreten öğretmenlerin hiçbiri dünyada ve ülkemizde henüz YDT öğretimi lisans programlarının bulunmamasından dolayı yukarıda adı geçen programlardan mezun olarak YDT öğretimi misyonunu üstlenmektedirler. Uygun formasyon yetersizliğinden doğan bu sorun bir ölçüde anadili olarak Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere iki kredilik YDT öğretimi adlı teorik bir dersle giderilmeye çalışılmaktadır. Bu teorik dersin içeriği öğrenci bilgi sisteminde şu şekilde belirtilmektedir: “Türkçenin anadili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme. Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi. Diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri. Yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve. Avrupa Dil Dosyasının tanıtımı. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye’nin tanıtımına katkısı. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi”.

Sonuç olarak YDT öğretimine kanalize edilen farklı branşlardan mezun öğretmenler YDT öğretmen yeterliliği açısından büyük bir sorun olarak değerlendirebilir. Sonuç olarak, bir bilim uzmanı adayı olarak İngilizce ve Fransızca öğretme sürecinde benim yaşadığım gibi öz-yeterlilik açısından sorunlar yaşamış insanların olması muhtemeldir. Bu insanların YDT

öğretime yönelik öz-yeterlilik algılarının araştırılmasının bilim dünyasına bir katkı sağlayacağı görüşündeyim.

1.3 Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın konusu, anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik YDT öğretimi dersini almış öğretmen adaylarının YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılmasıdır.

Bu çalışmanın yapılacak olmasındaki neden, mevcut örneklem grubunun görüşlerini ortaya koyarak eğitim politikacılarının bu konuda girişimlerde bulunmasını sağlamaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları, alanyazından hareketle birkaç ölçüt dikkate alınarak araştırılacaktır. Yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanyazında yeterli bir yabancı dil öğretmeninde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanmaktadır:

- Dört temel dil becerisini öğretebilecek yeterliliği sahip olmak,
- Öğretilecek dile özgü öğretim metotları, materyalleri ve ölçme değerlendirme araçlarını tasarlayabilmek,
- Mesleki pedagoji ve genel kültür bilgisine sahip olmak.

Sosyal-bilişsel teorinin kurucusu olan Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlilik insanların bir konu üzerine olan kapasitelerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada da YDT öğretmen yeterliliği yukarıdaki ölçütler üzerine öğretmen adaylarının inançları dikkate alınarak araştırılacaktır. Bu ölçütler Collier ve Thomas'ın (1988) yeterli bir yabancı

dil öğretmeninde bulunması gereken özellikler üzerine sıraladığı özellikler ile de uyuşmaktadır. Bu özellikler pedagojik alan bilgisi, sınıf yönetimi becerileri, ölçme ve değerlendirme becerileri, yabancı dil öğretim metotlarına hâkimiyet, materyal geliştirme becerisidir.

1.4 Çalışmanın Arka planı

Bu çalışmanın metodolojik olarak temel felsefik dayanağı pozitivistdir. Pozitivist/Newtoncu/Akılcı/Mentalist paradigmaya göre nedensellik ilkesi pozitivist çalışmaların temelini oluşturur. Pozitivist çalışmalardaki nedensellik A'nın B'ye neden olması şeklinde açıklanabilir. Bu çalışmada öngörülen nedensellik ise teorik olarak YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf Anadili Türkçe bölümü öğrencilerinin YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının zayıf olacağı varsayımdır.

Çalışma konusunun kuramsal çevresine gelindiğinde ise Bandura'nın (1997) sosyal-bilişsel kuramı bu çalışmanın temel kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre insanlar öz-yeterlilik inançlarını dört temel kaynaktan hareketle oluştururlar. Bunlar direk deneyimler, dolaylı deneyimler, sözlü olarak ikna olma ve fizyolojik olarak uyarılma durumlarıdır. Bir öğretmen adayı meslek alanı ile ilgili olarak yaşadığı direk ya da dolaylı deneyimler, başkası tarafından yeterli bir öğretmen olduğu sözlü olarak kendisine söylenmesi ve son olarak öz-yeterli bir öğretmen olduğuna kendisini inandırdığı zaman öğretmenin öz-yeterlilik inancı oluşmaktadır. Fakat çalışma grubunun henüz öğretmen adaylarından oluşması bir sınırlılık gibi görünse de alanyazında öz-yeterlilik inancının bireyin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek yeterlik düzeyini yansıtmaktan daha çok, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarını yansıttığı ifade edilmektedir (Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005).

1.5 Araştırma Soruları ve Varsayımlar

Problem durumundaki durumlar göz önünde bulundurularak bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından ortaya atılan varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- **Varsayım (1)** : Anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak 3. ve 4. sınıfta YDT öğretimi dersini alan öğrencilerin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları düşüktür.
- **Varsayım (0)** : Anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak 3. ve 4. sınıfta YDT öğretimi dersini alan öğrencilerin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları düşük değildir.

Mevcut araştırmada ortaya atılan H_1 ve H_0 'ın tümdengelimci (deductive) bir yaklaşımla test edilebilmesi için olası araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Anadili olarak Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak YDT öğretimi dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları öz-yeterlilik alt boyutlarına göre nasıl derecelenmektedir?
2. Katılımcılara ait bazı demografik değişkenler ile katılımcıların YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.1. Katılımcıların cinsiyetleriyle YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Katılımcıların bir yabancı dil bilme durumlarıyla YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. Katılımcıların mevcut bölümlerine isteyerek ya da istemeyerek gelme durumlarıyla YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6 Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmanın araştırma sorularını incelemek için nicel araştırma metotlarından betimsel tarama tekniği kullanılacaktır. Betimsel tarama tekniği ikiye ayrılmaktadır. Birincisi tekil tarama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda değişkenler tek tek sayısal olarak betimlenir ve değişkenler arasında bir ilişki arama kaygısı yoktur. Birinci araştırma sorusu bu yaklaşımla araştırılacaktır. İkinci yaklaşım ise ilişkisel (korelasyonel) taramadır. Bu yaklaşımda değişkenler arasındaki nedensellik araştırılmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma soruları ise bu yaklaşımla araştırılacaktır.

Bu araştırmanın evreni Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki 3. ve 4.sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklem grubu ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Örneklem seçim kriteri olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme seçme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilir. Bu yaklaşımda evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Buradan hareketle, Türkiye’de Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki 3. ve 4. sınıf öğrencileri yaş seviyeleri ve YÖK tarafından verilen zorunlu müfredat dolayısı ile benzer özellikler göstermektedir.

Bu çalışma ampirik (görgül) doğası gereği pozitivist temellere dayandığı için hipotez testi yapılacaktır. Bunun için araştırmacı, Şahin vd. (2013) tarafından YDT öğretmen öz-yeterliliği için geliştirilmiş ölçeği kullanacaktır. Toplanan verileri üzerinden istatistiksel yöntemler kullanılarak güvenilirlik ve geçerlik sonuçları elde edilecektir.

1.7 Çalışmanın Okur Kitlesi

YDT öğretimi öğretmen öz-yeterliliği alanında kapsamlı bir şekilde yapılan bu çalışma üç okur kitlesine hitap etmektedir. Bu çalışmanın okur kitlesi: (a) YDT öğreten öğretmenler, (b) Eğitim politikacıları ve (c) uygulamalı dilbilimcilerdir.

YDT öğreten öğretmenler de bu çalışmadan yararlanabilirler. Çünkü bu çalışma onların kendi öz-yeterliliklerini gözden geçirmelerini ve düşüncelerini sağlayacaktır. Şöyle ki çalışmanın örneklem grubu anadili olarak Türkçe öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu öğretmen adayları bir yabancı dil formasyonuna sahip olmadan direkt olarak sahada YDT öğretimi misyonuna soyunmaktadırlar. Bu durumda bu çalışmanın bulguları söz konusu öğretmenlerin kendi öz-yeterliliklerini bir ölçüde yansıtacak ve onlara bir rehber olma özelliği taşıyacaktır.

Bu çalışmanın bulgularının yabancı dil eğitimi ve özellikle YDT eğitimi alanında öğretmen öz-yeterliliği üzerinde çalışacak uygulamalı dilbilimcilerin derinlemesine ve bütüncül bir kaynak olacağı öngörülmektedir. Çalışmadaki katılımcıların öz-yeterlilik algılarının ortaya çıkarılması uygulamalı dilbilimcilerin mevcut sonuçları kullanarak ileriki çalışmaları için bir anahtar olacağı öngörülmektedir.

Son olarak, bu çalışma eğitim politikacılarına hitap etmektedir; çünkü bu çalışmanın sonuçları anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olacak öğretmen adaylarının YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik algısının olumsuz olduğunu ve bu olumsuz algı ile mesleğe başladıklarını göstermektedir. Bu durumda eğitim politikacılarının bu çalışmanın bulguları ışığında YDT öğretmenliği lisans programlarının açılmasına yönelik eğitim politikaları üretmelerini sağlayabilir.

1.8 Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın kapsamı ve sınırlılıkları ise çalışmanın sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde yürütülmesidir. Araştırmacı bu noktada daha

fazla imkânlara sahip olması halinde Türkiye'deki anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin hepsine ulaşabilir ve evrene dair genellemelerde bulunabilirdi. Böylece daha yansıtıcı sonuçlara ulaşılabilirdi. Bu nedenle araştırmacı bu alandaki araştırmacılara ileri araştırmalara dönük tavsiyeler geliştirmiştir. Diğer bir sınırlılık ise tek seferlik yapılan bir ölçme denemesinde değişkenleri bağımlı ve bağımsız olarak keskin çizgilerle belirlemek eleştiriye açık bir durumdur. Bu nedenle aynı ölçme aracı birçok sefer farklı bağlamlarda denenebilir.

1.9 Çalışmanın Taslağı

İkinci bölümde bu çalışmayla yakından ilgili olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasında ele alınan başlıca konular şöyledir: Sosyal bilişsel teori, öğretmen öz-yeterliliği ve öz-yeterliliğin ölçülmesi, ölçme araçlarıdır.

Üçüncü bölümde bu çalışmada kullanılan yöntemler tanımlanmıştır. Bu bölümde çalışmanın deseni, araştırma soruları, katılımcılar ve katılımcıların seçilmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama ve veri toplama analiz aşamaları anlatılmaktadır.

Dördüncü bölümde ise YDT öğretmen öz-yeterliliği noktasında bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise dördüncü bölümde elde edilen bulgular ışığında tartışma ve sonuç bölümleri verilmiştir. Son bölümde ise çalışmanın bulguları özetlenmiş ve bu bulguların pedagojik uygulamaları ve mevcut sınırlılıkları verilmiştir. Son olarak, gelecekte yapılabilecek araştırmalar için tavsiyeler geliştirilmiştir.

Bölüm II

Alanyazın Taraması

Bu çalışmanın alanyazın taramasında iki temel alanyazından yararlanılmıştır. Bunlar 1) sosyal- bilişsel teori ve öz-yeterlilik inançları (Bandura, 1997, 2001, 2004, 2006), 2) literatürde öğretmen öz-yeterlilik inançları ve ölçme değerlendirme (bkz: Henson, 2002; Tschannen-Moran vd., 1998).

2.1 Sosyal Bilişsel Teori ve Öz-yeterlilik

2.1.1 Sosyal bilişsel teori. Bandura'ya göre (2001, 2006) insan olgusunun özelliği dört temel esasa dayanır: bir amaca sahip olma, ileriye görebilme, öz-tepkisellik ve kendini düşünme. 'Olgu, amaçlı yapılan eylemleri ifade eder' (ss. 3). Bandura'nın (1997) yukarıdaki sözlerinden de anlaşılacağı üzere insan olgusundaki en önemli esas bir amaca sahip olmaktır. Bandura'ya göre (Bandura, 2006, s. 164), dört temel esaslardan biri olan ileri görüşlülük bireyin bir amaç doğrultusunda yaşamasını savunmaktadır. Bu, bireyin gelecekle meşgul olmasını ifade eder. Öz-tepkisellik ise, eylem sırasında eylemin uygun gidişatını oluşturma, motive etme ve o eylemi kusursuz düzenleme ile alakalıdır (ss. 165). Bireyde olması gereken dört esaslardan dördüncüsü ise bireyin kendini düşünmesidir bu da kendi düşüncelerini ve eylemlerini bir başkasına yansıtabilme becerisi olarak ifade edilir(ss. 165). Öz-düşünümsel beceri ile alakalı olarak Bandura (1997) bireyin kendini düşünme esnasında özünün nesneye dönüşmemesi gerektiğini vurgular, çünkü öz hem özne hem nesnedir. Bandura bu durumu şu şekilde açıklar:

Sosyal-bilişsel teori bireyin kendisindeki iki kutuplu iç dünyasını reddeder ve insanın özü özne ve nesne olarak gruplara ayrılmaz.

Diğer taraftan önemle vurgulamak gerekir ki sosyal-bilişsel teoride insan olgusu bağımsız bir şekilde hareket edemez. İnsan olgusu insanların, davranışların ve çevresel faktörlerin etkisiyle hareket etmektedir. Bu anlayış sosyal-bilişsel kuramda Bandura'nın (1986) üçlü karşılıklı nedensellik kavramıyla açıklanmıştır. Bu çok yönlü modelde kişisel faktörler, davranış ve çevre birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler. Burada 'insan işleyişi kişisel, davranışsal, çevresel etkilerin birbirleriyle etkileşimin ürünü olarak görülür' (Pajares, 2002, s. 1).

2.1.2 Öz-yeterlilik inancı. Sosyal-bilişsel teoride öz-yeterlilik inançları insan olgusunda en merkezi işleyiş mekanizmasıdır. Bandura (2006) öz-yeterlilikle ilgili aşağıdaki ifadelerle yer vermiştir:

“İnsan olgusundaki mekanizmalar arasında, hiçbir şey kişinin öz-yeterliliğinden daha etkin ve merkezi değildir. Bu merkezi inanç insan olgusunun temelini oluşturur. İnsanlar eylemleriyle istediklerini yapabileceklerine inanmadıkları sürece ya motivasyon azalması yaşarlar ya da zorluklar karşısında yeteri kadar dirençli duramazlar. Motivasyon ve rehber olarak diğer kaynaklar ne olursa olsun, bu merkezi inanç bireyin içinde olması gerekmektedir” (ss. 170).

Öz-yeterlilik bireyin bir eylemi yapabilme inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Bandura öz-yeterliliği, benlik kavramı ve öz-saygı gibi yapılardan ayrı tutmaktadır. Bandura'ya göre öz-benlik kavramı bireyin önemli olayları değerlendirme ve direk tecrübelerden oluştuğu düşünülen bir benlik görüşüdür (ss. 10), bireyin kendini tanmasıdır. Öz-benliğin aksine öz-yeterlilik inancı, çevresel etkiler, olayların zorluk derecesi ve özel bağlama göre değişiklik gösterir. Örneğin; yüzmede düşük yeterlilik inancına sahip olan bir bireyin futbola karşı yüksek bir yeterliliği olabilirken, öz-benlik yapısı özel alanlar için bunu oluşturamaz. Ayrıca öz-yeterlilik inancı bireyin kendini sevip sevmediğini ifade eden öz-saygı kavramından da farklılık gösterir (Bandura, 1997, s. 11). Bandura'ya göre (1997) öz-yeterlilik

inancının kişisel alınan karar yeteneği ile ilişkiliyken, benlik saygısı öz-değer saygısı ile alakalıdır. Bu yüzden, bir bireyin kendi öz-yeterliliği ve kendi iradesiyle almış olduğu karar bireyin benlik saygısını kaybetmesine neden olmaz. Örneğin bir bireyin öğretmen adayı olarak yüzme ile alakalı kararı bireyin benlik saygısını en az seviyede etkiler. Aynı zamanda öz-yeterlilik algısı bireyin becerilerini ve amaçlarını etkilerken öz-saygı ne bireyin amacını ne de performansını etkiler (ss. 11).

Özetle, Bandura'nın tanımında öz-yeterlilik eylemin zorluk derecesine, eyleme ve eylemin içeriğine özgüdür. Bu özellikler öz-yeterlilik inancını diğer tüm kavramlardan farklı yapmaktadır. Bireyin eylemlerinde öz-yeterliliğin önemi Bandura'nın (1997) ifadelerinde anlaşılmaktadır:

'İnsanların motivasyon seviyeleri, hissi ifadeleri ve eylemleri doğru bir eylem olup olmadıklarıyla değil, o eylemi yapmak isteyip istemedikleriyle alakalıdır' (Bandura, 1997, s. 2).

Pajare'ye göre (2002) bireyin bir eylemi gerçekten yapabilecek olmasından çok o eyleme olan inancı önemlidir böylelikle öz-yeterlilik inancı bireyin hangi becerilere sahip olduğunu ve hangi eylemlerde başarılı olabileceğine yardım etmektedir. Pajare'ye göre (2002) inanç ve gerçeklik arasında uyumsuzluk olduğu için, bireyin eylemine yol gösteren inançtır. Bu yüzden, bireyin becerilerine bilgiden, yetenekten daha çok o kişinin öz-yeterlilik inancı rehberlik eder (ss. 5). Bandura (2006) öz-yeterlilik inancının birey işleyişindeki rolünü şu şekilde açıklamıştır: 'Öz-yeterlilik inancı bireylerin kendilerini motive ettikleri ve zorluklara karşı sebatla ayakta durdukları sürece bireye katkı sağlar' (ss. 171). Ayrıca öz-yeterlilik inançları insanların başarı beklentilerini oluşturur ve karşılaşılan her engeli ve fırsatı fark eder' (ss. 171). Örneğin, öz-yeterliliği yüksek olan bir birey zor koşullara dayanabilirken, öz-yeterliliği düşük olan birey bu zor duruma dayanamayabilir ve kolayca bırakır.

2.1.3 Öz-yeterlilik inançlarının temeli. Bandura'ya göre (1997) bireylerin öz-yeterlilik inançları dört temel kaynaktan oluşur; bireyin kendi yaşadığı tecrübeler, dolaylı öğrenme (bir başkasından görerek), sözel ikna, psikolojik durum. Dört temel kaynaktan bilgi oluşurken ilk önce 'birey kişisel özelliğine uygun bilgiyi seçer' (Labone, 2004, s. 343), ikinci olarak da 'bilgiyi kendi öz-yeterliliğine uygun olarak oluşturmak' (ss. 343). Labone'ye göre (2004) birey kendi yaşadığı olaylardan tecrübe kazanır. Birey karşısında model olarak gördüğü bir başka kişinin davranışlarından hareketle tecrübe edinir. Sözel iknada birey bir olay karşısında diğer arkadaşlarının pozitif konuşmaları aracılığıyla tecrübe edinir. Psikolojik ve duygusal durumda birey duygusal tepkilerle tecrübe edinir. Bu dört durum arasında insanı en çok etkileyen bireyin kendi yaşadığı tecrübelerdir. Bu tecrübeler bireyin öz-yeterlilik inançlarını duruma göre güçlendirip zayıflatır. Birey eğer bir işi başarıyla yerine getirirse bu onun öz-yeterlilik inancını güçlendirir ve gelecekte daha başarılı bir birey olmasını sağlar (Bandura, 1997).

Tschannen-Moran ve diğerlerine göre (1998) Bandura'nın ifade ettiği yeterlilik bilgilerinden anlaşıldığı üzere öğretmen öz-yeterliliği en çok bireysel yaşanan tecrübelerden ve duygusal tepkilerle bütünleşen tecrübelerden beslenir. Çünkü gerçek öğrenme bireysel yaşanan tecrübelerden oluşur. Bir birey bir başkasını model aldığı anda kendisini karşısındaki ile kıyaslar ve böylece öz-yeterlilik inancını uyandırır (Bandura, 1997). Gözlemcinin algıladığı gibi model olarak aldığı bireyin davranışına yakın bir davranış sergiler ve içeriği de aynı olan bu model davranışı bireyin öz-yeterlilik inancını artırır. Öğretmen öz-yeterliliğinde model alma öğretim açısından güçlü bir etkendir (Labone, 2004; Tschannen-Moran vd., 1998). Sözel iknada, bir bireyin öz-yeterliliği yapacağı eylemde teşvik ve öğütlerle cesaretlendirildiğinde yükselebilir ve yapma ihtimali artar (Bandura, 1997). Öğretmen öz-yeterliliğinde sözel ikna genel ve özel olabilir, öğretmene öğretim ile ilgili bilgiler ve cesaret verir, zor durumlarla karşılaşıldığında stratejiler sunar, öğretmen performanslarıyla ilgili

özel geridönütler verir ve öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının yükselmesini sağlar (Tschannen-Moran vd., 1998). Psikolojik durumda ise korku, sevinç, çılgınlık, stres gibi duygular bireyin öz-yeterlilik inancını etkilemektedir. Bedenen ve ruhen kendini iyi hisseden bireyin bir eylemde başarı sağlayabileceği muhtemeldir. Buraya kadar Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden ve öz-yeterlilik inançlarından bahsedilmiştir. Sosyal-bilişsel teorisinin özelliklerinden, insan olgusundan ve Bandura'nın üçlü karşılıklı nedensellik kavramına değinilmiştir. Daha sonra, öz-yeterlilik inancı ve sosyal-bilişsel teoride öz-yeterlilik inancının oluşturduğu yeri kısaca anlatılmıştır. Ayrıca öz-yeterlilik inancının nasıl oluştuğunu ve dört temel kaynağı dile getirilmiştir.

2.2 Öğretmen Öz-yeterliliği ve Öz-yeterliliğin Ölçülmesi

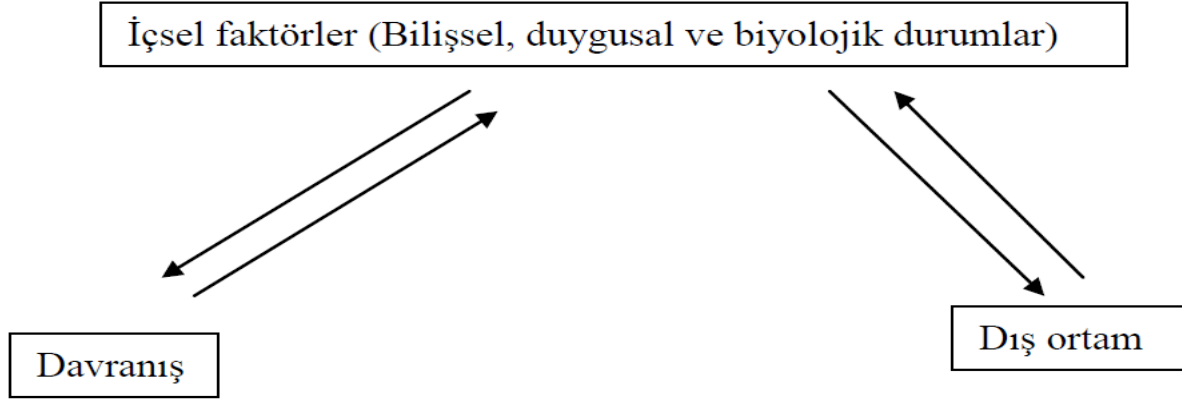
Öğretmen öz-yeterliliği öğretmenlerin kendi kapasiteleri ile alakalı inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran, vd., 1998). Öğretmen yeterliliği ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır:

‘Öğretmenin öğrenci performanslarını etkileyebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanma boyutudur’ (Berman, vd., 1977, s.137, akt: Tschannen-Moran, vd., 1998, s. 202).

‘Öğretmenin zor ya da motive olmayan öğrenciyi iyi derecede geliştirebilme inancı veya fikridir’ (Guskey & Passaro, 1994, s. 4, akt: Tschannen-Moran, vd., 1998, s. 202).

‘Öğretmenin bir konuyu eksiksiz ve başarılı bir şekilde tamamlayabilme kapasitesine duyduğu inançtır’ (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 222). Öğretmen öz-yeterliliğiyle alakalı bu ifadeler sosyal-bilişsel teoride de yer almaktadır. Henson'a göre (2001) bir yapı olarak öğretmen yeterliliği öncelikle Bandura'nın (1997) sosyal-bilişsel teorisinden kaynaklanmaktadır. Bandura'ya göre bireyin öz-yeterliliğini oluşturan iki ana temel vardır; insan olgusu ve üçlü karşılıklı nedensellik kavramıdır. Bu sembolik etkenler arasındaki etkileşim bireyin davranışları ve düşünceleriyle sonuçlanır. Bu modelde öğretmen kararındaki sosyal içerik, algı ve davranışların tümü öğrencinin öğrenmesine pozitif olarak

yardımcı olmaktadır böylece öğrencinin öz-yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir (ss. 822).



Şekil 1. Üçlü karşılıklı nedensellik modeli

2.2.1 Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler.

Günümüzde Türkçe öğretimi Asya ve Avrupa ülkelerinde hızla yayılmaya başlamıştır. Aslında Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eski zamanlara dayanmaktadır. Örnek verecek olursak; Kaşgarlı Mahmud'un Divan-ı Lügati't- Türk (11.yüzyıl) adlı eserinin amacı yabancılara Türkçeyi benimsetmektir. Ayrıca Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış pek çok eser bulunmaktadır. Codex Cumanicus, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî, El-Kavaninü'l-Külliyeye LiZabti'l- Lügati't-Türkiyye gibi eserler Türkçemizi öğretmeyi amaçlamıştır. Türkiye'deki Üniversitelerde 1950 yılından sonra Yabancılara Türkçe öğretimi yaygınlaşmaya başlamıştır. 1984 yılında Yabancılara Türkçe öğretimi Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) uygulanmaya başlanmıştır daha sonra Gazi TÖMER ardından da Ege TÖMER bu uygulamayı yürütmüştür. Şu anda ise Türkiye'nin pek çok üniversitesinde bu uygulamalar TÖMER bünyesinde devam etmektedir. Ayrıca şu an uzaktan eğitim programlarıyla yabancılara Türkçe öğretimi de devam etmektedir. Fakat bilindiği gibi herhangi bir yabancı dili öğrenmek zor bir süreçtir. İlk kez duyulan bir dili anlamaya çalışırız,

her özelliğini kendi anadilimizle karşılaştırırız benzerlikleri ve farklılıkları buluruz. Thomas ve Collier'e göre (2002) sınıf içinde ve dışında yeni bir dili öğrenmek öğrenciye bağlı olarak bir ile üç yıl arasında gelişmektedir. Durum böyle olduğundan bir yabancı dili öğrenirken karşılaşılan pek çok problemler vardır.

Mavaşoğlu ve Tüm'e göre (2010), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar şu şekilde açıklanmıştır;

- Türkçenin yapısından kaynaklanan sorunlar
- Kurumdan kaynaklanan sorunlar
- Öğretim programından kaynaklanan sorunlar
- Öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar
- Öğretimde kullanılan ders araç-gereçlerinden kaynaklanan sorunlar
- Öğrenciden kaynaklanan sorunlar
- Eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar.

2.2.2 Rand'ın çalışmaları ve Rotter'ın kontrol merkezi teorisi. Şu an yapılan çalışmalarda öğretmen öz-yeterliliği kavramı Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden hareketle oluşmasına rağmen, daha eski çalışmaların kaynağı farklılık göstererek Rotter'ın sosyal öğrenme kuramına ya da kontrol merkezi kuramına dayanmaktadır. Öğretmen öz-yeterliliği ilk kez Rand'ın çalışmalarında da kullandığı iki öge ile ölçülmüştür (1976, akt: Tschannen-Moran vd., 1998). Rotter (1966) ve kontrol merkezine teorik bağlantılı olarak, Rand Corporation (Armor, vd., 1976), iki yeterlilik kavramı ve açık uçlu sorulardan oluşan anketi içeren bulguları yayınladı. Öğretmen öz-yeterliliğini ölçen iki ölçme aracı şunlardır;

1. 'Öğrencilerin motivasyon ve performansları kendi özlerine ve çevre faktörlerine bağlı olduğu için bir öğretmen öğrenci başarısını kendi çabalarıyla etkileyemez ve öğrencinin başarıya ulaşmaması öğretmeni etkilemez'.

2. ‘Eğer bir öğretmen gerçekten canını dişine takıp uğraşırsa, en zor ve motivasyonu en az olan öğrenciyi bile başarıya ulaştırabilir’.

Bu iki sorunun cevabı öğretmen öz-yeterlilik aracını oluşturmaktadır. Bu ölçme aracı sınıf içinde öğretmenin düşüncesini derecelendirmek için düzenlenmiştir (dışsal kontrol merkezi ve içsel kontrol merkezi). Bazı araştırmacılar daha anlamlı ve gelişimi uzun ölçme aracı oluşturup yaygınlaştırsa da, Rand’ın çalışması ve anketi ilk öğretmen öz-yeterliliği ölçme aracı olarak kalmıştır (Brouwers ve Tomic, 1998; Carleton, vd., 2008; Pajares, 1996; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998). Rotter’ın da makalesine dayanarak ‘İç ve dış kontrol gücü için alışlagelmiş beklentiler’ (1966) bu anlatılan öğelerin oluşmasına neden olmuştur. Rotter’a göre (1966) bireyler yaşadıkları olayların nedenini bir bireye ve dışarıdan bir etkiye bağlarlar bu da Rotter’ın kontrol odağı kavramıdır.

Kontrol odağı kavramı iç kontrol odaklı bireyler ve dış kontrol odaklı bireyler olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. İç kontrol odaklı bireyler, yaşanan olayların gidişatını ve sonuçlarını bizzat kendilerine yüklerken, dış kontrol odaklı bireyler sürekli dışarıdan etki eden faktörleri suçlamaktadırlar (şans, kader, başka insanlar v.b. gibi). Her şey göz önüne alındığında öğrencilerin motivasyon ve performansları kendi ev ortamlarına bağlı olduğu için öğretmenler de bu süreçte etkili olmayabilirler. Bir öğretmen bu ifadeyi şiddetle kabul edip onaylıyorsa, anlarsız ki o öğretmen ne yapacağı konusunda dış faktörlerin etkisi altında kalmaktadır. Öğretmenlerin dış faktörler konusundaki öz-yeterlilik inançlarını genel öğretmen yeterliliği olarak adlandırabiliriz (GTE). İlk ifadenin aksine ikinci ifade de ise öğretmen her zorlu durumda başarıyla güçlüklerin üstesinden gelebilmeyi amaçlamalıdır. Böylece, bir öğretmen zor olan ve motivasyonu olmayan öğrencileri, koşullar ne olursa olsun, başarıya götürmeyi amaç edinmelidir. ‘Eğer bir öğretmen bu düşüncüyü kabul ediyorsa o öğretmen öğrencilerin neden olduğu her türlü zorluğa karşı kendi yeterliliğini sağlam hissediyor

demektir' (Tschannen-Moran, vd., 1998, s. 204). Öğretmen inançlarının bu yönü kişisel öğretmen yeterliliği olarak isimlendirilir (PTE).

Özetle, Tschannen-Moran ve diğerlerine göre (1998, s. 205), öğretmen yeterliliği şu şekilde kavramsallaştırılır: 'kontrol altındaki öğretmen öz-yeterlilik inanç faktörleri, öğrenci veya çevre faktörlerinden ya da öğretmeni etkileyen faktörlerden ziyade öğretim sonuçları üzerinde büyük etki göstermektedir'. Bu kavramsal aşamada önemli olan ise, araştırmacılar öğretmen yeterlilik araçlarını düzenleyip ölçme araçları geliştirmişlerdir (bkz: Rose ve Medway, 1981; Ashton vd., 1982). Rotter'ın kavramsal aşamalarda geliştirdiği ölçme araçları ile ilgili çalışmalar göstermiştir ki; 'öğretmen öz-yeterliliği, öğrenci başarısı, öğretmenin yenilikleri uygulama isteği, öğretmenin stresi, öğretimde olumsuz faktörler ve öğretmenin alanda kalma isteğiyle ilişkilendirilmiştir' (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 206).

2.2.3 Gibson ve Dembo'nun öğretmen yeterlilik ölçeği. Ashton ve Webb'in (1982, 1986) çalışmalarından hareketle Gibson ve Dembo öğretmen yeterlilik ölçeğini hem öğretmen öz-yeterliliğini ölçmek için hem de öğretmen yeterliliği ve davranışları arasındaki ilişkiyi (esneklik ve söz kabiliyeti gibi) araştırmak için geliştirmişlerdir. 30 maddelik öğretmen yeterlilik ölçeği Rand'ın çalışmalarının yeniden konsepte edilmesiyle ve aynı zamanda Bandura'nın destekleyici kavramlarıyla geliştirilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.788). Sonuç olarak öz-yeterlilikle alakalı iki faktör bulunur; birincisi kişisel öğretim yeterliliği ikincisi ise genel öğretim yeterliliğidir. Böylelikle, onlar ikincisinin Bandura'nın beklenti sonuçlarını ve önceki öz-yeterliliği yansıttığını varsayarlar ve bu durumu şu şekilde açıklarlar:

'Eğer biz Bandura'nın öğretmen öz-yeterlilik kuramını uygularsak, okul durumu, IQ, aile şartları gibi faktörlerin etkisi altında öğrenim gören öğrencilerin çevresel etkileri kontrol edilebilir olduğuna inanan öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının derecelerini

saptayabiliriz. Öz-yeterlilik inancı öğretmenlerin eğitimde hayatları boyunca pozitif yönde öğrenciler yetiştirdiğine dair bir sonuç olmalıdır' (ss. 570).

Faktör analizi uygulandıktan sonra 30 maddelik ölçme aracından 16 maddelik bir ölçme aracı elde edildi ve Gibson ve Dembo (1984) ileride yapılacak olan araştırmalarda bu 16 maddelik öğretmen öz-yeterlilik ölçme aracının kullanılmasını tavsiye etti. Bu ölçme aracı en geniş kitlelerde kullanılan bir öz-yeterlilik aracı olmuştur. Bu araç farklı kültürler boyunca kullanılmaktadır (bkz: Gorrell ve Hwang, 1995; Lin ve Gorrell, 1998). Araştırmalarda kullanılan öğretmen yeterlilik ölçeği, öğretmenin sınıftaki davranışını, yeni fikirlere karşı açık görüşlülüğünü, öğretime karşı tutum ve davranışlarını, öğrenci başarısını, öğretmenin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere karşı isteğini güçlü oranda etkilemektedir (Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Üstelik öğretmen öz-yeterlilik aracı bunun gibi pek çok aracın gelişmesine öncülük etmiştir (Henson, 2002) ve araştırmacılar bu araçlar üzerinde pek çok değişiklikler yapmışlardır. Bu değişiklikler öz-yeterliliğin özel içeriğini ve bilgi alanını yansıtmaktadır (Bandura, 1997).

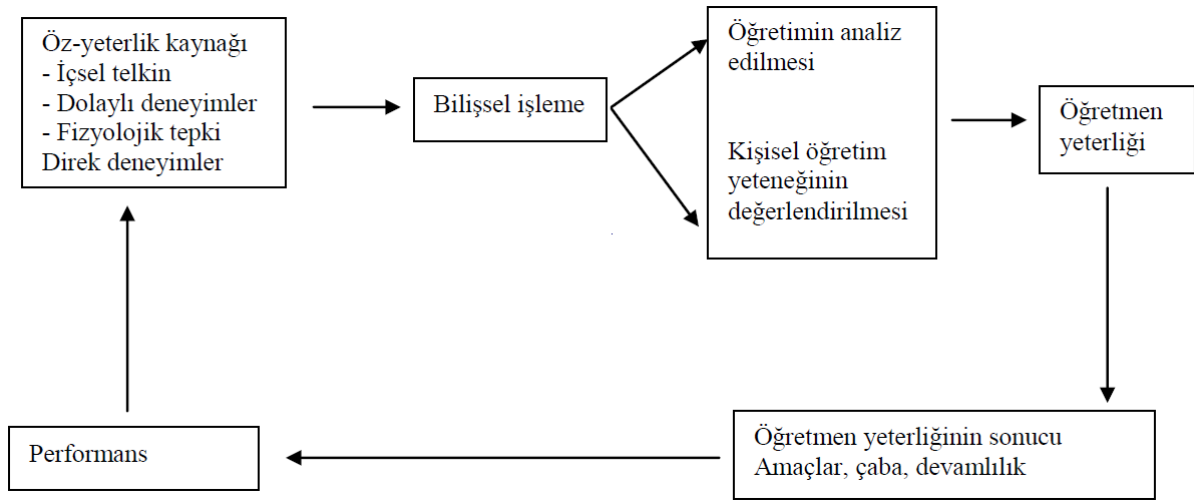
Bandura (1997) daha önce de tartışıldığı gibi, öz-yeterlilik inançlarının benlik kavramı, kendini beğenme, öz-saygı kavramlarından ayırt edilmesi gerektiğini öz-yeterlilik inançlarının tek ve özel bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen yeterlilik araştırmalarında, bu alanın tek ve özel bir alan olduğu görüşü kabullenilse de öğretmen yeterliliğinin tam olarak ne anlam ifade ettiğine dair bazı görüşlerde uzlaşmaya varılamamıştır (Henson, 2002; Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bazı araştırmacılar akademik konu alanlarında özel seviye bulmuşlardır. Örneğin; fen bilimleri alanında Riggs ve Enochs (1990) Gibson ve Dembo'nun geliştirdiği öz-yeterlilik aracını örnek alarak Fen Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç aracı geliştirmişlerdir. Riggs ve Enochs iki faktör bulmuşlardır bunlar; kişisel fen öğretimi öz-yeterlilik inancı ve genel fen öğretimi öz-yeterlilik inancı. Üstelik öğretmen yeterlilik aracı, sınıf yönetimi içeren (bkz: Emmer,

1990), özel eğitimi içeren (bkz: Coladarci ve Breton, 1997), fen öğretimini içeren (bkz: Chacón, 2002) diğer özel alanlarda da değiştirilerek uygulanmıştır.

Öğretmen yeterlilik aracı öğretmen yeterliliğini güçlü bir biçimde etkilese de ve öğretimin değişik yönleriyle ilişkilendirilmesine rağmen pek çok araştırmacı öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinde problem bulmuştur. Örneğin; Gusky ve Passaro (1994) Gibson ve Dembo tarafından oluşturulan kişisel öz-yeterlilik maddelerini tekrarlamışlardır böylece yarısı iç oryantasyonu destekleyerek 'ben yapabilirim' cümlesiyle başlamıştır ve yarısı da dış oryantasyonu destekleyerek 'öğretmenler yapamazlar' cümlesiyle başlamıştır. Onlar sonuçların kişisel-genel boyutlarından çok iç-dış boyutlarına daha yakın olduğunu bulmuşlardır. İç ve dış boyutlar öğretmen öz-yeterliliği anketindeki bağımsız faktörleri ve teorik formülleri tekrar gözden geçirmeye teşvik düşüncesini ve öz-yeterlilik geliştirme aracını yeni bir yol olduğu düşünülmektedir (Henson, 2002; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Henson (2002) öz-yeterlilik ölçme aracı problemleri konusunda, ölçme aracındaki problemlerin kavramsal kargaşadan meydana geldiğini savunmaktadır. Diğer bir deyişle öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ilk kez, Rand'ın çalışmalarından temel alınarak geliştirilmiştir (Rotter'ın kontrol merkezi teorisi), fakat daha sonra Gibson ve Dembo (1984) Bandura'nın sırasıyla bulduğu öz-yeterlilik ve sonuç beklentisi olan iki faktörü birleştirmişlerdir. Buna benzer olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) Gibson ve Dembo'nun sonuç beklentisi yorumunu sorgulamışlardır. Onlara göre Bandura'nın başarı beklentisi yaklaşımından hareketle; bir kişinin başarı beklentisi o kişinin beklediği başarı seviyesi ve kendi becerilerini değerlendirmesinden kaynaklanır. Aksine, benzer durumlarda başka kişilerin başarmış olduğu konularla değerlendirilmez. Bunu benzer olarak, araştırmacılar genel olarak kişisel öğretim yeterliliği faktöründe hem fikir olurken, genel öğretim yeterliliği faktörü muallakta kalmıştır. Bazı araştırmacılar gerçekte öğretmen öz-

yeterliliği araçlarıyla alakalı şüpheye düşmüşlerdir ve yeni bir ölçme aracı ihtiyacı ortaya koymuşlardır (bkz: Tschannen-Moranve & Woolfolk Hoy, 2001).

2.2.4 Birleştirilmiş model ve öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği. Öğretmen öz-yeterliliği yapısı, Gibson ve Dembo'nun belirttiği gibi, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden ve Rotter'in kontrol merkezindeki kavramsal karışıklıklarından dolayı mustarıptir (1984). Karışıklıkları belirlemek ve öğretmen öz-yeterlilik ölçeğine tutarlı bir anlam kazandırmak amacıyla Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) yeni karma bir model geliştirmişlerdir.



Şekil 2. Üçlü Öğretmen Öz-yeterlilik algısı (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 228)

Şekil 2'de görüldüğü gibi model Bandura'nın öz-yeterlilik teorisini, yararlı bilgi, bilişsel süreç, öz-yeterlilik inançlarının özel alanları (öğretim görevi analizi), öğretmen yeterliliği sonuçları ve daha açık bir biçimde, öz-yeterlilik inançlarının döngüsel doğası açısından büyük oranda temel almıştır. Ayrıca, bu model sadece öğretmenin karşılaştığı sıkıntılar üzerinde durmuyor aynı zamanda etkili bir öğretim için yapılacak görevlerin analizini özellikle belirtir. Böylelikle bu modelde, öğretmenler öz-yeterlilikle alakalı karar alırken kendi öğretim yeterliliği algılarını, bir öğretmende olması gereken nitelikler ışığı altında değerlendirebileceklerdir. Modelde öğretmen yeterliliği; öğretmenin bir görevi

başarıyla yapabilme inancı olarak tanımlanır (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 222). Bu anlayışta, öğretmen öz-yeterliliğin özel alanlarından ve yeterlilik kavramından özellikle belirtilmiştir. Bu durumla ilişkili olarak Bandura (1997), birçok öğretmen yeterlilik ölçeğini reddeder çünkü pek çok bölümde eğitim için uygun hale getirilmek yerine hala genel formlarda yöntem olarak kalmıştır (ss. 243). Pajares (1996) aynı zamanda belirtir ki:

Genel öz-yeterlilik inancını belirlemeyi amaç edinen çok amaçlı testler evrensel bir sonuç sağlamıştır. Bandura'nın da önerdiği gibi öz-yeterlilik algısını kendi bağlamında özel bir alan olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu gibi değerlendirmelerde yaşanan problemlerle öğrenciler, akıllarında net bir faaliyet ya da görev olmaksızın kendi kurallarını oluşturmalıdırlar. Sonuç olarak onlar düşüncelerindeki öz-yeterlilik algısını kendi fikirlerine göre şekillendirmeliler (ss. 547).

Bu noktaları göz önünde bulundurarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından önerilen karma öğretmen öz-yeterlilik modelini örnek alarak Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeğini (TSES) geliştirmişlerdir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlilik ölçeğinden başlayarak, genişletilmiş öğretmen yeterlilik listesiyle beraber, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve 8 doktora araştırmacı öğrenci 52 maddelik ölçek geliştirdiler. Bu ölçek üç çalışmayla değerlendirildi. İlk iki çalışmada, orijinal 52 madde 32 maddeye indirildi daha sonra da 18 maddeye düşürüldü. Üçüncü çalışmada, ölçekte yer alan 18 madde test edilip geliştirildi ve iki çeşit ölçek oluşturuldu bunlar; 24 maddelik ve 12 maddelik ölçeklerdir. Bu üç çalışma üç faktörü ölçmektedir: sınıf yönetimi, eğitim stratejileri ve öğrenci katılımı (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Literatür taramasının bu bölümünde, şimdiye kadar öğretmen öz-yeterlilik inancı, öz-yeterlilik algısına dair düşünceler ve öz-yeterlilik ölçeği aktarılmıştır. Öğretmen öz-yeterlilik inancı ile ilgili yapılmış olan çalışmalar göstermiştir ki öğretmen yeterliliği kavramı, Bandura'nın sosyal

bilişsel teorisi ve Rotter'ın kontrol merkezi teorisinden dolayı kavramsal karışıklık yaşamıştır. Aynı zamanda öğretmen öz-yeterliliği ölçme araçlarında da problemler yaşanmıştır.

Öğretmen öz-yeterliliği alanyazın taramasında Tschannen-Moran ve diğerleri (1998), özel öğretim maddelerine ve kişisel öğretim yeterliliğine yer veren karma bir öğretmen öz-yeterlilik model aracı önermişlerdir. Öğretmen yeterliliği kavramına, alan ve bağlama dair özgünlük derecesine ve döngüsel öğretmen öz-yeterlilik konularına önemle dikkat çekilmiştir. Bu model öğretmen yeterlilik araştırmasında önemli bir gelişme olarak kabul edilir (Henson, 2002; Labone, 2004). Bu döngüsel modeli temel alarak öğretmen öz-yeterlilik ölçeği 2001 yılında geliştirilmiş ve son yapılan araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu duruma uygun olarak benim araştırmamda da döngüsel modelin etkileri görülecektir.

2.2.5 Guskey'in öğrenci başarısındaki rolü. Guskey (1981) 30 maddelik Öğrenci Başarısı Sorumluluğu (RSA) adında bir ölçme aracı geliştirdi. Her bir maddeye yüzdelik puanlarla iki alternatif madde dağıttı. İlk alternatif öğretmenlerin neden olduğu olayları ifade ederken, diğeri ise öğretmen kontrolü dışındaki çevre faktörlerinin neden olduğu olayları ifade etmektedir. Rand'ın maddeleri ile öğrenci başarısı sorumluluğu ölçme aracı karşılaştırıldığında Guskey (1982, 1988), öğrenci başarısı ve başarısızlığı ile öğretmen sorumluluğu arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu ölçme aracı sayesinde öğretmenlerin, başarısızlığa uğrayan öğrencilere karşı yeterlilik tutumuna ulaşabildi. Ayrıca pozitif ve negatif performans sonuçları ayrı ayrı iki alt ölçekle değerlendirilerek ölçme aracı sayesinde başarıya ulaşıldı. Guskey pozitif ve negatif performans sonuçlarını iki ayrı boyutta değerlendirildiğini ve bu etkilerin doğrudan öğretmen öz-yeterlilik inancını etkilediğini iddia etmiştir. İyi yönde olan yeterlilik öğretimde pozitif davranışları etkilediği gibi öğretmenin kendine olan güvenini de büyük oranda etkilemektedir (Guskey, 1984). Bu ölçek dış sorumluluğa karşı iç sorumluluk inancını ölçmeyi amaç edinmiştir (Guskey, 1991). Teste ve test güvenilirliğine önem verilmiştir. Bu araç öğretmen öz-yeterlilik aracı olarak

geliştirildiğinde, yeterlilik ölçümü olmaktan ziyade kontrol merkezi ölçüm aracı olarak görünmüştür.

2.2.6 Rose ve Medway'in öğretmen kontrol merkezi. Rose ve Medway 28 maddeden oluşan Öğretmen Kontrol Merkezi isimli bir ölçme aracı geliştirdiler ve bu ölçme aracı sayesinde öğretmenlerin, özellikle sınıftaki, davranışlarını ölçmektedirler. Öğretmen öğretim senaryoları ile sunulmaktadır ve öğretmen öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumlu tutulmaktadır. Bu ölçme aracı maddelerinin yarısı öğrenci başarısını açıklayan ifadelerden oluşmaktayken, diğer yarısı ise öğrenci başarısızlıklarını açıklayan ifadelerden oluşmaktadır. Her bir başarılı durumda iki açıklama bulunmaktadır. Bir açıklama öğretmenin pozitif sonuçlarına içsel katkı sağlamaktadır, diğeri ise öğretmen dışındaki sorumluluklara, genellikle öğrencilere, katkı sağlamaktadır. Her bir başarısız durumda, bir açıklama öğretmenin içsel faktör katkısını sağlamaktayken, diğer açıklama dışsal faktörleri sorumlu tutmaktadır. Rose ve Medway (1981) Öğretmen Kontrol Merkezi ölçme aracının Rotter'ın (1966) İç-Dış Ölçme aracından çok daha etkili ve açıklayıcı olduğunu savunmaktadır. Rotter (1966) tarafından ölçme aracı oluşturulurken, Guskey (1981) veya Rose and Medway (1981) bilim dünyasında zaten kullanılmaktaydı (Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bazı ölçme araçları araştırmacılar tarafından kabul görmezken (bkz: Ashton & Webb, 1986), bazıları hem kabul görmüş hem de pratikte araştırmacılar tarafından kullanılmıştır (bkz: Gibson & Dembo, 1984: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği). Ashton ve Webb tarafından alana yapılan katkılar diğer ölçme araçlarının oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamıştır (Ashton ve Webb, 1982, 1985; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey, 1987).

2.2.7 Tschannen-Moran ve Hoy ve Hoy'un öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeği.



Şekil 3. Çalışmanın Kavramsal Modeli

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç ölçeği, Bandura'nın öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ile Rotter'ın (1966) kontrol merkezi ölçeği arasındaki ilişkiyi daha net anlamamızı sağlamaktadır. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) öğretmen öz-yeterlilik inanç ölçeğini iki boyut içeriğiyle birleştirmişlerdir: ilki, öğretim görevleri ve içeriği, ikincisi ise; öğretim yeterliliklerinde öğretmen öz algısıdır. Bu model, öğretmenin önemli konuları sınıf içerisinde etkili bir biçimde öğrencilere sunmasına odaklanmaktadır. Bu ölçme aracındaki kısa ve uzun maddeler; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy'un öğretmen algısını bu maddeler sayesinde en iyi biçimde nasıl şekillendirdiğini yansıtmaktadır.

2.2.8 Özet. Bu bölüm öz-yeterlilik, öz-yeterlilik araçları ve öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili bir alanyazın taramasıdır. Öğretmen yeterliliği çalışmaları, 40 yılı aşkın bir süredir Bandura (1977) ve Rotter'ın (1966) çalışmalarının temelini oluşturmuştur ve oldukça fazla ölçme aracı üretilmiştir, bu ölçme araçları sayesinde birey algısı ve bireyin inanç sistemi hakkında pek çok veri toplanmıştır. Bu çalışmanın amacı; 1998'te Tschannen-Moran,

Woolfolk-Hoy ve Hoy tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeğinin kullanılması ve uygulanmasıdır. Bu ölçme aracı sayesinde Bandura'nın öz-yeterlilik teorisi ile Rotter'ın (1966) kontrol merkezi teorisi arasındaki ilişkiyi anlamaktayız. Bir öğretmenin sınıf içindeki başarısı sadece öğrenci başarısından kaynaklanmamaktadır aynı zamanda öğretmenin sınıf içinde istekli olmasına ve kendini mesleğine adanmasına bağlıdır. Bir öğretmenin yeterlilik kabiliyetini aynı düzeyde sürdürmesi veya yükseltmesi için öğretmenin donanımlı olması yetmez aynı zamanda öğretmen sınıf içinde yaşanan problemlerin üstesinden gelme yetisine sahip olmalıdır. Araştırmacılar yeterliliğin erken dönemlerde oluştuğunu ve süreç içinde büyük bir özveri gösterilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

2.3 Anketler

Anket kullanımı eski Mısır zamanlarına dayanmaktadır. Anketler sayesinde veri toplayarak nüfus sayımlarına ulaşılmıştır ayrıca anketler çeşitli alanları kapsayan bilgiler vermiştir: çocuk sayısı, ürün tipi ve üretim miktarı gibi (Borg ve Gall, 1983). Eğitim alanında ise, okul bölgeleri(ve diğer idari birimler) anketleri kullanarak toplanılan bilgiyi değerlendirme veya okul düzeyinde hangi müfredatların uygulanması gerekmektedir gibi keşif yapmak amaçlamaktadır (Nardi, 2003). Anket araştırmaları genellikle geniş örnekleme ulaşıldığı zaman kullanılmaktadır çünkü anketler sayesinde katılımcıların bilgilerine sistematik ve tarafsız bir şekilde ulaşılabilmektedir (Nardi, 2003).

2.3.1 Geleneksel anketler. Eğitim alanındaki anket düşüncesi genellikle nüfus karakterlerinin özelliklerini ve ilişkilerin analizini içermektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Özellikle okullar da ise iş memnuniyeti, müfredat, okul kültürü, bina bakımı gibi okul sisteminin yönlerini keşfedip değerlendirmektedir (Borg ve Gall, 1983). Katılımcılara ulaşma yöntemleri ve bireyler hakkında bilgi edinme; bireysel isim ve adres yazıp mail yoluyla iletme, bireysel görüşmeler ve telefon anketleri gibi pek çok yöntemlerle geçmiş yıllar

boyunca değişmeye başlamıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu küresel değişim bireylerle yüz yüze iletişimden uzaklaştırarak, araştırmacıların, uyguladıkları anket sayısını ve yanıt oranlarını artırmalarına imkân sağlamıştır (Dillman, 2007). Araştırmacılar mail yoluyla anket uygulayıp tekrar mail yoluyla geri dönüt olarak özelliklerine uygun pek çok katılımcıya ulaşabilmektedirler. Bazı araştırmacılar online olarak yapılan anketlerin geleneksel mail anketlerinden çok daha iyi bir yanıt oranına sahip olduğunu savunmaktadırlar; çünkü bu şekilde katılımcıların anket gizliliğine olan güvenleri artmaya başlamaktadır (Nardi, 2003, Wiersma ve Jurs, 2009). Araştırmacılar için maliyeti fazla olsa da, şu sıralar anket gönderimi için geleneksel mail hizmetlerinin kullanımı uygun bir yöntem olarak kalmaktadır. Kullanılan bir online anket şimdiki çalışmalar için en iyi yöntem olarak kabul edilmektedir.

2.3.2 Online anketler. Anket çalışmalarında biriken cevap sayısı gerçek ve kalıcı bir problem olmaktadır (Wiersma ve Jurs, 2009). Geleneksel anket dağıtımına pratik olabilecek bir çözüm sunulmuştur ki bu; anketlerin online olarak dağıtımıdır (Dillman, 2007). Heath, Lawyer ve Rasmussen (2007) ders değerlendirmelerini kalem ve kağıt ile tamamlayanların sayısı ile online olarak ders dönemini tamamlayanlar arasında fark olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca; Heath ve diğerleri (2007) kağıt ve kalemle tamamlanan uzun değerlendirme soruları cevaplanırken, online olarak tamamlanan uzun, yorum içerikli değerlendirme sorularının cevaplanmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca online ankette baskının gerekmemesi ve cevaplandığı zamana göre tutarın azalması yapılan çalışmalar için bir diğer avantaj olmaktadır (Wiersma ve Jurs, 2009). En popüler online anket sitesi SurveyMonkey'dir. Araştırmacılar internet tabanlı anketler kullanmalarına rağmen aynı zamanda Eğitim, Eric, Sage gibi internet tabanlı anketler de kullanmaktadırlar (bkz: Archer, 2007, 2008; Cook, 2000).

2.3.3 Özet. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi son yıllardan beri eğitim araştırmalarında anket kullanımları artmaya başlamıştır. Online veri işlemleri SurveyMonkey gibi büyük işlemleri ve küresel erişim merkezli olan siteler tarafından yapılmaktadır. SurveyMonkey aynı zamanda etik kuralı olarak gizliliği esas almıştır ve ayrıca bu anket çalışmaları katılımcılara rahatlık sunmaktadır. Bu sorgu yöntemi hem uygun fiyat sunmaktadır hem de ekolojik bir sorumluluk seçeneği yaratmaktadır. SurveyMonkey sayesinde anketlerde güvenilir bir geri dönüt alınmaktadır.

Bölüm III

Yöntem

Bilgi olgudur.
Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Bu bölümde çalışmanın deseni, araştırma soruları, katılımcılar ve katılımcıların seçilmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama ve veri toplama analiz aşamaları anlatılmaktadır. Belirtilen araştırma sorularını incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Betimsel tarama tekniği ikiye ayrılmaktadır. Birincisi tekil tarama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda değişkenler tek tek sayısal olarak betimlenir ve değişkenler arasında bir ilişki arama kaygısı yoktur. Birinci araştırma sorusu bu yaklaşımla araştırılacaktır. İkinci yaklaşım ise ilişkisel (korelasyonel) taramadır. Bu yaklaşımda değişkenler arasındaki nedensellik araştırılmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma soruları ise bu yaklaşımla araştırılacaktır.

3.1 Çalışmanın Deseni

Bu çalışmanın metodolojik olarak temel felsefik dayanağı pozitivistdir. Pozitivist/Newtoncu/Akılcı/Mentalist paradigmaya göre nedensellik ilkesi pozitivist çalışmaların temelini oluşturur. Pozitivist çalışmalardaki nedensellik A'nın B'ye neden olması şeklinde açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öngörülen nedensellik ise teorik olarak YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf Anadili Türkçe bölümü öğrencilerinin YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının zayıf olacağı varsayımdır. Buradan hareketle, bu çalışma bir ölçme aracının uygulandığı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada deneysel olmayan ve bir seferliğe mahsus betimsel tarama deseni tercih edilmiştir (Karasar, 2005). Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim

gören 3.ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından daha önce başka bir çalışmada (Şahin vd., 2013) geliştirilmiş olan YDT öğretmen öz-yeterlilik ölçmeği uygulanmıştır. Mevcut ölçme aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmen adaylarının temel dil becerilerini öğretmeye yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. İkinci bölüm ise öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Son bölüm ise öğretmen adaylarının mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.2 Araştırma Soruları

Problem durumundaki durumlar göz önünde bulundurularak bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından ortaya atılan varsayımlar aşağıdaki gibidir:

V₁:Anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak 3. ve 4. sınıfta YDT öğretimi dersini alan öğrencilerin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları düşüktür.

V₀: Anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak 3. ve 4. sınıfta YDT öğretimi dersini alan öğrencilerin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları düşük değildir.

Mevcut araştırmada ortaya atılan H₁ ve H₀'ın tümdengelimci (deductive) bir yaklaşımla test edilebilmesi için olası araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Anadili olarak Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak YDT öğretimi dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları öz-yeterlilik alt boyutlarına göre nasıl derecelenmektedir?

2. Katılımcılara ait bazı demografik değişkenler ile katılımcıların YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.1. Katılımcıların cinsiyetleriyle YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Katılımcıların bir yabancı dil bilme durumlarıyla YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. Katılımcıların mevcut bölümlerine isteyerek ya da istemeyerek gelme durumlarıyla YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.3 Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki 3. ve 4.sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklem grubu ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Türkçe öğretmenliği bölümleri YÖK tarafından ilkokullara Türkçe öğretmeni yetiştirme amacıyla açılmış bölümlerdir. Türkçe öğretmenliği bölümleri 4 yıllık lisans eğitiminden oluşmaktadır. Türkçe öğretmenliği lisans programlarında (1 ve 4.sınıf arası) ana dilimiz olan Türkçeyi öğretmeye yönelik dersler mevcuttur; aynı zamanda 3.ve 4. sınıflarda YDT dersi mevcuttur. Fakat bu ders haftada 2 saat olmak üzere YÖK tarafından verilen mecburi bir derstir. Türkçe öğretmenliği programlarının amacı anadili 0

Örneklem seçim kriteri olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme seçme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilir. Bu yaklaşımda evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Türkiye’de Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki 3. ve 4. sınıf

öğrencileri yaş seviyeleri ve YÖK tarafından verilen zorunlu müfredat dolayısı ile benzer özellikler göstermektedir. Alınan bilgilerden anlaşılıyor ki öğrencilerin çoğu farklı şehirlerden gelmektedir ve farklı kültürlerle donatılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Cinsiyet	F	%
Erkek	92	45.55
Kadın	110	54.45
Toplam	202	100

3.4 Verilerin Toplanması

Bu çalışma deneysel doğası gereği pozitivist temellere dayandığı için hipotez testi yapılmıştır. Bunun için araştırmacı, Şahin ve diğerleri (2013) tarafından YDT öğretmen öz-yeterliliği için geliştirilmiş ölçeği kullanmıştır (Ek-A). Toplanan verileri üzerinden istatistiksel yöntemler kullanılarak güvenilirlik ve geçerlik sonuçları elde edilmiştir. Mevcut ölçme aracı YDT öğretimi öğretmen öz-yeterliliğini belirmemek amacıyla beşli Likert yapıda derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme şöyledir: Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5). Katılımcıların bu seçeneklerden sadece birini işaretlemeleri sağlanmıştır.

3.5 Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Pilot Uygulaması

Araştırmacı bu projeyi gerçekleştirmeden önce ilgili alanyazında YDT öğretmen öz-yeterliliğini belirleyen bir ölçme aracının eksikliğini fark etmiştir. Daha sonra meslektaş hocaları ile bu amaçla kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirerek bu çalışmayı

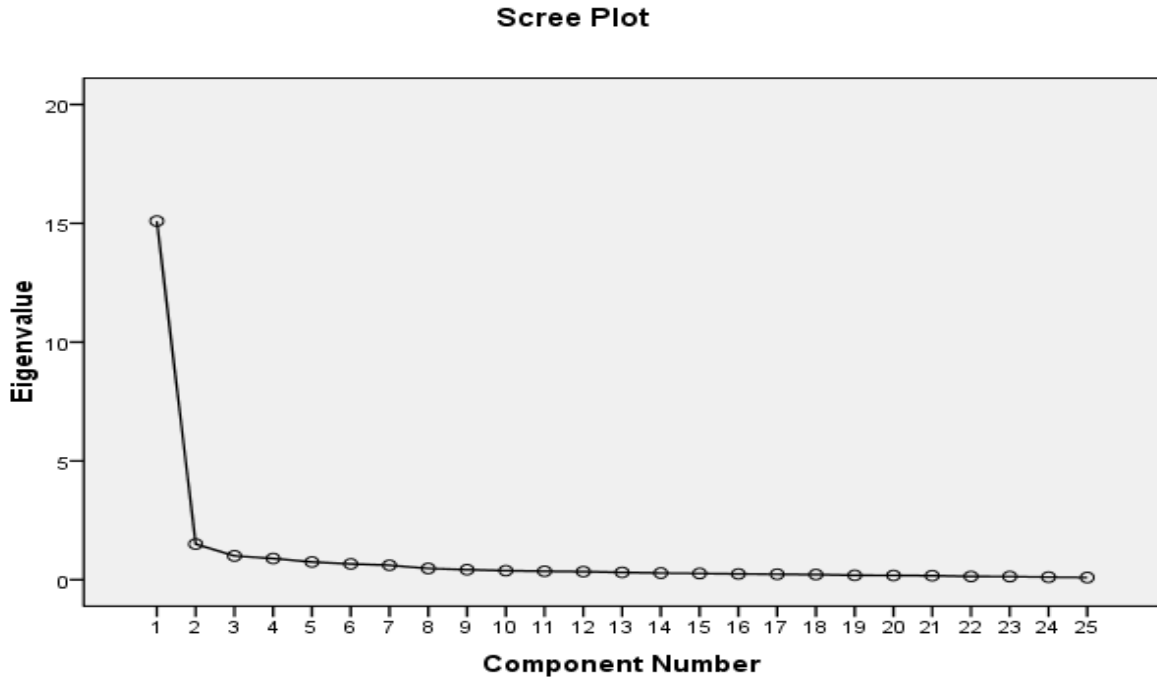
raporlaştırmışlardır (Şahin vd., 2013). Bu projede ise daha önce geliştirilen ölçme aracının tam uygulaması yapılmıştır. Daha önce geliştirilen ölçme aracına ait madde-toplam güvenilirlik sonuçları ve faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Buradan hareketle ölçme aracının güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca mevcut çalışmada da ölçme aracının ayrıca güncel güvenilirlik ve geçerlik sonuçları elde edilmiş ve sunulmuştur.

Tablo 2

YDT öğretimi öğretmen öz-yeterlik ölçeği güvenilirlik sonuçları

Faktör	Kabul edilen ölçek maddeleri sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik aralığı	Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı
Faktör 1: Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı	5	0.738 – 0.876	0.925
Faktör 2: Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı	6	0.494 – 0.779	0.880
Faktör 3: Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.	14	0.711 – 0.858	0.965
Toplam	25	0.458 – 0.844	0.972

Pilot uygulamada ilk başta 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören ve teorik olarak YDT dersini almış 176 Türkçe öğretmen adayından elde edilen 43 madde üzerinde iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece, Cronbach Alpha tutarlılık testi madde toplan korelasyonu uygulanmıştır. Madde yükü 0.40'ın altına olan maddeler ölçeğe dâhil edilmemiştir. Madde yükleri 0.45- 0.84 arası olanlar açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Tablo 2 her bir faktöre ait Cronbach Alpha Güvenirlik aralığını ve güvenirlilik katsayısını göstermektedir. Bu bilgiler her faktör üzerine olan madde-toplam korelasyonu tarafından belirlenen iç-tutarlılık güvenirlilik değerlerinin yüksek olduğu ve böylece ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Güvenirlilik çalışmasında sonra, 43 madde üzerinde birçok sefer açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonrasında 25 maddeden ve 3 faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için yapılan açımlayıcı faktör analizine göre faktörlerin değerleri 0.57 ve 0.82 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçme aracının toplam varyantı % 70.37 olarak bulunmuştur. KMO değeri ise 0.95 olarak bulunmuştur. Bu veri 0.60'dan büyüktür ve Bartlett test sonucu Ki-kare sonucundan ($\chi^2= 4143.5$; $p < ,0001$) geniş olduğu için 0.000 noktasında anlamlıdır. Ölçme aracının faktör sayılarını belirlemek için ise öz-değerlik ve içerik numarası ele alınmıştır. Aşağıdaki şekil 4'te bir bütün gösterilmiştir.



Şekil 4. Açıklayıcı Faktör Analizi Grafiği

Tablo 3 ise ölçme aracının geliştirdiği çalışmada her faktörü ve her maddenin faktör yükünü göstermektedir. Faktör analizi sonrasında, araştırmacılar ilgili alanyazından hareketle her bir faktöre tematik olarak isim vermişlerdir.

Tablo 3

YDT öğretimi öğretmen öz-yeterlik ölçeği faktör yükleri

Madde no.	Madde	F1	F2	F3
Faktör 1: Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı				
1	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim	.697		
2	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim	.785		
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.	.821		
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.	.631		
5	Temel dil becerilerinin öğretiminde mevcut yöntem ve	.735		

teknikleri etkin bir şekilde kullanabilirim		
Faktör 2: Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı		
8	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim.	.676
9	Yabancılara Türkçe öğretiminde sınıflarda sadece Türkçe kullanarak Türkçe öğretebilirim	.630
10	Yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim	.657
11	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim	.610
14	Yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim.	.768
15	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim.	.574
Faktör 3: Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.		
23	Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.	.641
24	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	.722
29	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.	.708
31	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürünü kavramalarını sağlayabilirim.	.769
32	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin farklı ağızlarını anlamalarını sağlayabilirim.	.746
33	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	.774
35	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin	.678

	çağdaş Türk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			
36	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'nin belli başlı şehirleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.674
37	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.682
38	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.			.771
39	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumunun batıl inançları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.768
41	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.747
42	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.715
43	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.630
Öz-değer		1.0	1.5	15.0
Varyans yüzdesi		18.2	18.3	33.8
Kümülatif değer				70.3

3.6 Veri Toplama Prosedürü

Ölçme aracı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan araştırma görevlilerinin yardımıyla yine aynı bölümde öğrenim gören ve teorik olarak YDT dersini almış olan 202 3. ve 4. sınıf öğrencisine 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde uygulanmıştır. Katılımcıların ölçme aracını doğru bir şekilde cevaplayabilmeleri için yaklaşık 30 dakika süre verilmiştir. Son olarak katılımcılar tarafından doldurulan ölçekler yine bölüm asistanları tarafından toplanmıştır.

3.7 Geri Dönüş Oranı

Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayısı birinci ve ikinci öğretim dâhil olmak üzere 200 kişinin üzerindedir. Araştırmacı 225 adet ölçme aracı çoğaltmış ve bölüm asistanlarına teslim etmiştir. Tablo 4 bu durumu açıklamaktadır.

Tablo 4

Gönderilen ve teslim alınan anket sayısı

	3.sınıf	4. sınıf	Toplam
Gönderilen	110	115	225
Teslim alınan	100	102	202

3.8 Veri Analiz Süreci

Ölçme aracı yoluyla elde edilen tüm veriler (Statistic Package for Social Science) SPSS 17.0 yazılımıyla analiz edilmiştir. İlk olarak araştırmacı tarafından veriler kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İşlenmiş verilere sıklık analizi yapılarak kodlama esnasında yapılan hatalar düzeltilmiştir. Daha sonra daha önce ölçek geliştirme çalışmasında yapılan faktör analizini elde edilen yeni sonuçların destekleyip desteklemediğini görmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları ve faktör yükleri daha önceki verilerle uyduğu görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı ölçekteki her bir madde için betimsel istatistikleri elde edilmiştir. Bir sonraki basamak olarak ölçme aracındaki faktörlere göre betimsel istatistikler elde edilmiştir. Faktör analizi sonrasında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son olarak, bazı demografik değişkenlerle öz-yeterlik algısı arasındaki durumu açıklayabilmek için parametrik testlerden t-testi yapılmıştır.

Bölüm IV

Bulgular

Bu bölümde mevcut çalışmadan elde edilen bulgular dört bölümde rapor edilecektir. İlk olarak, ölçme aracının bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle bir kez daha güvenilirlik ve geçerlik değerleri verilecektir. Sonraki üç bölüm araştırma sorularının ışığında raporlaştırılacaktır. İkinci olarak, ölçme aracındaki her bir maddenin betimleyici istatistikleri verilecektir. Üçüncü olarak, ölçme aracının boyutlarına yönelik betimleyici istatistikler verilecektir. Son olarak, bazı demografik değişkenler temel alınarak katılımcıların YDT öğretimine yönelik öz-yeterlikleri arasında fark olup olmadığı araştırılacaktır.

4.1 Ölçme Aracının Güvenirlik ve Geçerliği Üzerine Bulgular

Daha önceki bir çalışmada geliştirilen ölçme aracı, mevcut çalışmanın verileriyle de güvenilirlik ve geçerlik açısından sınanmıştır. 202 katılımcıdan elde edilen veriler ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu doğrulamıştır. Mevcut çalışmadan elde edilen verilere göre ölçme aracı üç alt boyuta sahiptir. Bununla ilgili olarak yeni değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

YDT öğretimi öğretmen öz-yeterlik ölçeği güvenilirlik sonuçları

Faktör	Kabul edilen ölçek maddeleri sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik aralığı	Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı
Faktör 1: Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı	5	0.749 – 0.853	0.943

Faktör 2:	6	0.483 – 0.751	0.853
Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı			
Faktör 3:	14	0.702 – 0.843	0.932
Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.			
Toplam	25	0.462 – 0.823	0.950

Ölçme aracının yapı geçerliğini bir kez daha elde edilen güncel verilerle görmek için yapılan açımlayıcı faktör analizine göre faktörlerin değerleri 0.56 ve 0.81 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçme aracının toplam varyantı % 67.40 olarak bulunmuştur. KMO değeri ise 0.92 olarak bulunmuştur. Bu veri 0.60'dan büyüktür ve Bartlett test sonucu Ki-kare sonucundan ($\chi^2= 4054.4$; $p< ,0001$) geniş olduğu için 0.000 noktasında anlamlıdır. Tablo 6 ise ölçme aracının son verilerden hareketle faktör yükünü göstermektedir.

Tablo 6

YDT öğretimi öğretmen öz-yeterlilik ölçeği faktör yükleri

Madde no.	Madde	F1	F2	F3
Faktör 1: Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı				
1	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim	.687		
2	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim	.795		
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.	.811		
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin	.627		

	dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.	
5	Temel dil becerilerinin öğretiminde mevcut yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilirim	.745
Faktör 2: Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı		
8	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim.	.664
9	Yabancılar Türkçe öğretiminde sınıflarda sadece Türkçe kullanarak Türkçe öğretebilirim	.629
10	Yabancılar Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim	.645
11	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim	.609
14	Yabancılar Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim.	.759
15	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim.	.564
Faktör 3: Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.		
23	Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.	.649
24	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	.729
29	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.	.710
31	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürünü kavramalarını sağlayabilirim.	.759
32	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin	.748

	Türkçenin farklı ağızlarını anlamalarını sağlayabilirim.			
33	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.771
35	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çağdaş Türk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.687
36	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'nin belli başlı şehirleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.672
37	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.662
38	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.			.779
39	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumunun batıl inançları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.759
41	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.741
42	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.710
43	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.			.629
Öz-değer		1.0	1.5	15.0
Varyans yüzdesi		18.2	17.4	31.8
Kümülatif değer				67.4

4.2 Ölçek Maddelerine ait Betimleyici Bulgular

Ölçme aracının başında katılımcılara YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlikleri 5'li Likert derecelendirmesiyle sorulmuştur (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = katılmıyorum, 3 =

Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum). Yapılan istatistik analizlerine göre ölçme aracına ait betimsel bulgular elde edilmiştir. Tablo 7 202 katılımcının ölçek maddelerini tercih sıklığı en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru verilmiştir.

Tablo 7

En çok/az Tercih Edilen Maddeler

Soru no	Maddeler	\bar{X}	Ss
15	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim.	3,41	1,17
43	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,40	1,22
14	Yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim.	3,38	1,11
42	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,35	1,23
8	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim.	3,31	1,14
1	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim	3,30	1,13
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.	3,30	1,13
10	Yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim	3,25	1,17
41	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,23	1,27
23	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,22	1,21
37	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,20	1,13

33	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,19	1,59
5	Temel dil becerilerinin öğretiminde mevcut yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilirim	3,18	1,12
35	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çağdaş Türk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,17	1,25
2	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim	3,16	1,10
36	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'nin belli başlı şehirleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,16	1,16
32	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin farklı ağızlarını anlamalarını sağlayabilirim.	3,14	1,23
9	Yabancılar Türkçe öğretiminde sınıflarda sadece Türkçe kullanarak Türkçe öğretebilirim	3,09	1,20
39	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumunun batıl inançları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,04	1,23
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.	3,03	1,12
31	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürünü kavramalarını sağlayabilirim.	3,02	1,17
24	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.	3,01	1,10
29	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.	3,00	1,11
11	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim	2,99	1,06
38	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.	2,89	1,23

Tablo 7 son uygulamadan sonra ölçek maderinin en yüksekte en aza doğru ortalamalarını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle maddelerin ortalamalarına genel

olarak bakıldığında bu ortalamaların çok yüksek olmadığı ve 2 = katılmıyorum ve 3 = kararsızım bandında değiştiği görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretmen adayları 3. ve 4. Sınıf öğrencileri YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançları tatminkâr değildir. Katılımcılar çoğunlukla her madde için “kararsızım” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Ortalama bakımından “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim. ($\bar{X} = 3,41$)” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Sırasıyla daha sonra sıralanan en yüksek dört madde şöyledir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim. ($\bar{X} = 3,40$)”, “Yabancılar Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim. ($\bar{X} = 3,38$)”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim. ($\bar{X} = 3,35$)”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim. ($\bar{X} = 3,31$). Madde ortalamaları göz önüne alındığında, YDT öğrenmeye yönelik öz-yeterlik bağlamında katılımcıların kendilerini en az yeterlikte hissettiği son beş madde şöyledir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim. ($\bar{X} = 2,89$)”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim. ($\bar{X} = 2,99$)”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim. ($\bar{X} = 3,00$)”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim. ($\bar{X} = 3,01$).”

4.3 Ölçek Boyutlarına ait Betimleyici Bulgular

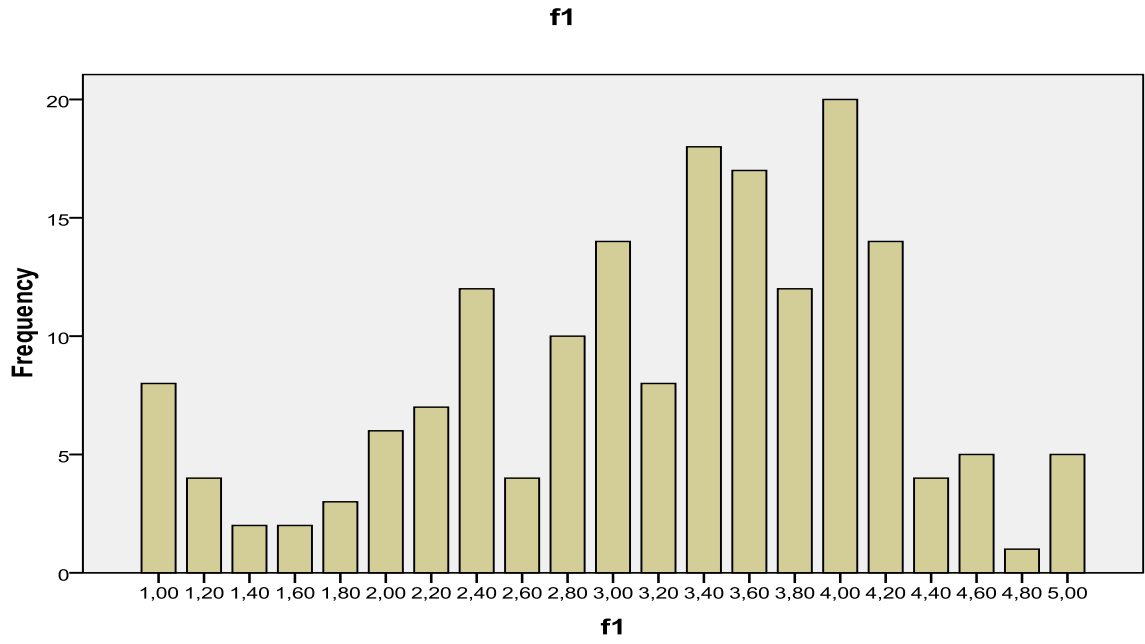
202 katılımcıya ait elde edilen verilerden hareketle tasarlanan faktörlere ait faktör ortalamaları ve standart sapmalar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

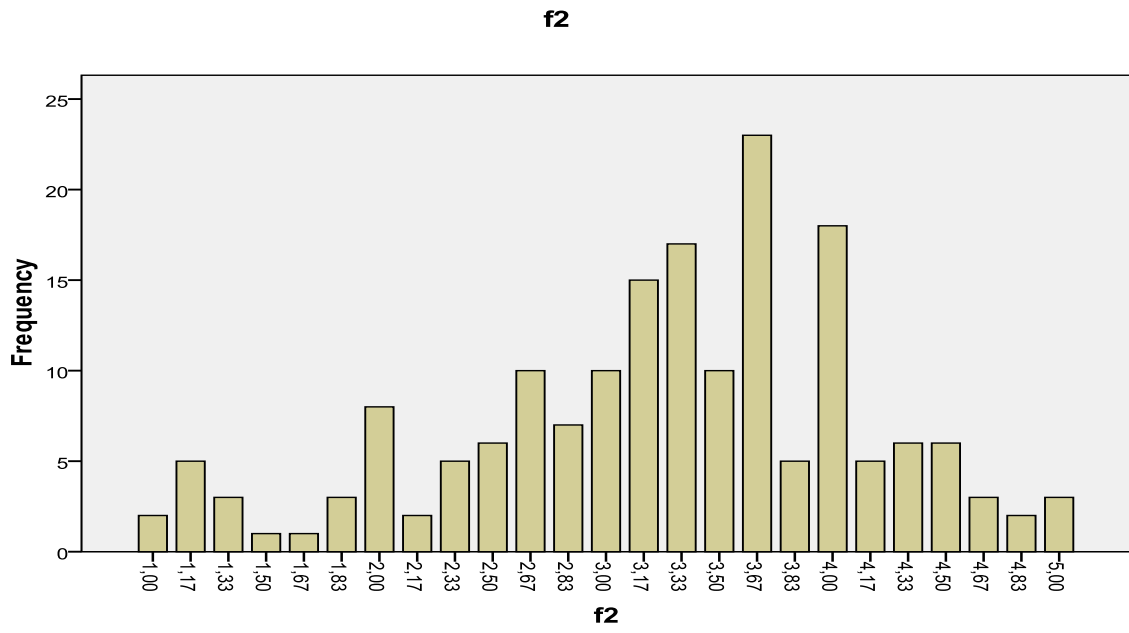
Faktörlere ait betimleyici bulgular

Faktör no	Madde sayısı	Faktörler	\bar{X}	Ss
1	5	Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı.	3,18	,95
2	6	Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı.	3,22	,87
3	14	Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.	3,12	,97

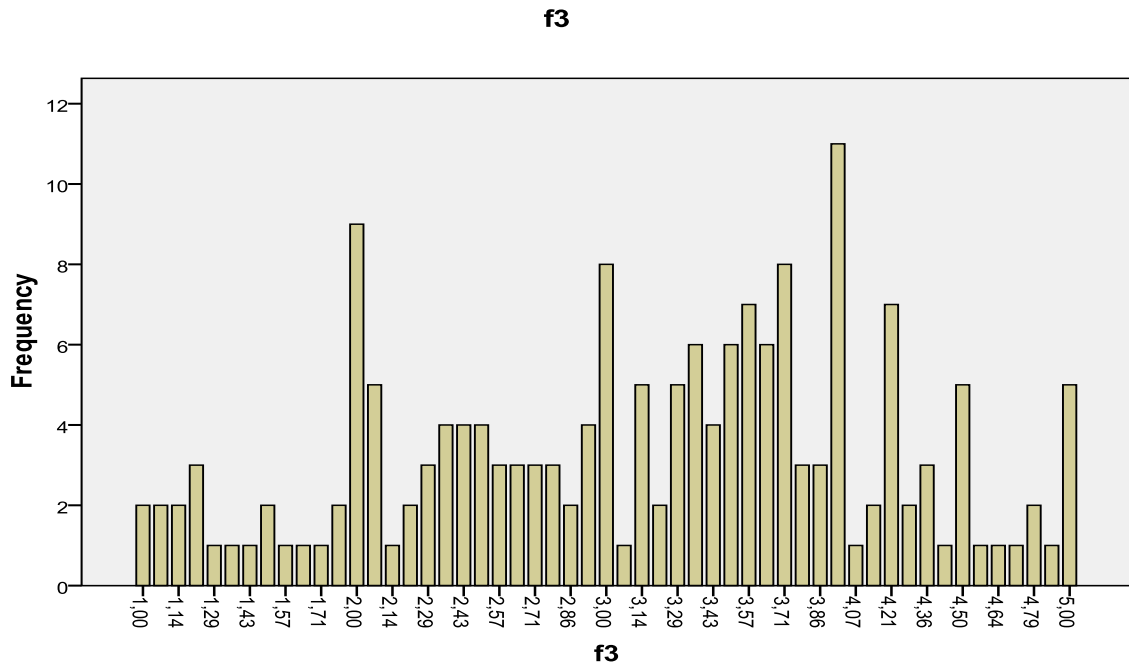
Tablo 8’de görüldüğü gibi ölçme aracının her bir boyutuna ait ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Beş maddeye sahip olan “Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı” adlı birinci faktörün ortalaması 3,18 olarak, altı maddeye sahip olan “Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı” adlı ikinci faktörün ortalaması 3,22 ve on dört maddeye sahip olan “Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır” üçüncü faktörün ortalaması 3,12 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle her bir faktörün ortalama değeri bir birine yakın olmakla beraber, katılımcıların her üç faktörde de öz yeterlilik inançlarının “kararsız” olduğu görülmektedir. Bu bulgular Tablo 7’deki bulguları da destekler görünmektedir; çünkü her bir maddenin ortalaması 2 = katılmıyorum ve 3 = kararsızım bandında değişmektedir. Bu durum faktörlerin genel ortalamasında da açık bir şekilde görülmektedir. Faktör yüklerine ait aşağıdaki şekillerde bu durumu desteklemekle beraber, mevcut faktörün hangi parametre tarafından daha çok tercih edildiğini göstermektedir.



Şekil 5. Birinci Faktöre ait Sıklık Dağılımı



Şekil 6. İkinci Faktöre ait Sıklık Dağılımı



Şekil 7. Üçüncü Faktöre ait Sıklık Dağılımı

Tablo 9 ise faktörlerin birbirleriyle olan korelasyonunu göstermektedir. Katılımcıların bir faktöre ait olan maddelere yüklenme yaklaşımıyla diğer faktörlere ait olan maddelere yüklenme yaklaşımı pozitif yönlü yüksek bir ilişkiye sahiptir. Katılımcılar açısından bir faktör diğer faktörlere göre üstün değildir.

Tablo 9

Faktörler arası Korelasyon

	F-1	F-2	F-3
F1			
F2	.775**		
F3	.767**	.776**	

(** p <.01)

4.4 Demografik değişkenler ve Öz-yeterlik Algısı

Bu bölümde katılımcılara ait bazı demografik değişkenler temel alınarak katılımcıların YDT öğretime yönelik öz-yeterlikleri arasında fark olup olmadığına yönelik bulgular verilecektir. Katılımcılara ait bağımsız değişkenler olarak adlandırılan demografik bilgiler şöyledir: Cinsiyet, bir yabancı dil bilme durumu, mevcut bölüme isteyerek tercih etme durumudur.

Tablo 10

İki faktörün cinsiyetle karşılaştırılmasına yönelik betimsel bulgular

Faktörler	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	t	Sıra
F-2	Erkek	3.03	0.82	2.210**	2 < 1
	Kadın	3.36	0.92		
F-3	Erkek	2.90	0.92	2.814***	2 < 1
	Kadın	3.32	0.97		

(** p < .01, *** p < .001) Numaralar: 1 = Kadın; 2 = Erkek. “<” ve “>” ise farklılığı belirtmektedir.

Tablo 10’a göre “Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı” adlı iki numaralı faktör ve “Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır” adlı üç numaralı faktör ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Faktör 2 ve 3 kadın katılımcılar lehine daha anlamlıdır. Fakat bu anlamlılık dereceleri ortalamalar beşli derecelendirme üzerinden dikkate alındığında yüksek görünmemektedir.

Tablo 11

Faktörlerin katılımcıların bir yabancı dil bilme durumlarıyla karşılaştırılmasına yönelik betimsel bulgular

Faktörler	Yabancı dil bilme durumu	\bar{X}	Ss	t	Sıra
F-1	Evet	3.28	0,94	.880	-
	Hayır	3.17	0.97		
F-2	Evet	3.27	0.88	.440	-
	Hayır	3.20	0.87		
F-3	Evet	3.11	1.01	.-136	-
	Hayır	3.13	0.95		

Tablo 11’de görüldüğü gibi faktörler ile katılımcıların daha önce bir yabancı dil bilme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgulardan hareketle bir dil bilme durumunun katılımcıların YDT öğretmen öz-yeterlik inancını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 12

Faktörlerin katılımcıların isteyerek ya da istemeyerek bölüme gelme durumunun karşılaştırılmasına yönelik betimsel bulgular

Faktörler	Bölüme isteyerek gelme durumu	\bar{X}	Ss	t	Sıra
F-1	Evet	3.22	0,93	.445	-
	Hayır	3.09	1.00		
F-2	Evet	3.29	0.83	.159	-
	Hayır	3.05	0.94		
F-3	Evet	3.18	.93	.284	-
	Hayır	2.98	1.03		

Tablo 12’de görüldüğü gibi faktörler ile katılımcıların Türkçe öğretmenliği bölümünü isteyerek ya da istemeyerek tercih etme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenliğini isteyerek ya da istemeyerek seçme durumunun katılımcıların YDT öğretmen öz-yeterlik inancını etkilemediği görülmüştür.

Bölüm V

Tartışma ve Sonuç

Bu bölüm araştırma sorularının, çalışmanın amacının, çalışmanın yönteminin ve çalışmanın sonucunun özetini içermektedir. Ayrıca bu bölüm gelecek çalışmalara bir tavsiye niteliğindedir.

5.1 Çalışmanın Özeti

Öğretmen öz-yeterlilik inancı öğretmen davranışları kadar öğrenci performanslarını da ortaya çıkarmak için kritik bir unsur olarak araştırılmıştır (Ashton, 1985; Gibson & Dembo, 1984; Parker, 1994, Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Bu çalışmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılmasıdır. Bu çalışmayı yürütebilmek için bir anket geliştirildi ve öğrencilere uygulandı. Literatürde YDT öğretime yönelik pek çok çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmayı oluşturma nedeni, mevcut örneklem grubunun görüşlerini ortaya koyarak eğitim politikacılarının bu konuda girişimlerde bulunmasını sağlamaktır.

Bu çalışmanın aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulmayı amaçlamıştır:

1. Anadili olarak Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görüp teorik olarak YDT öğretimi dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları öz-yeterlilik alt boyutlarına göre nasıl derecelenmektedir?
2. Katılımcılara ait bazı demografik değişkenler ile katılımcıların YDT öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 2.1. Katılımcıların cinsiyetleriyle YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.2. Katılımcıların bir yabancı dil bilme durumlarıyla YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.3. Katılımcıların mevcut bölümlerine isteyerek ya da istemeyerek gelme durumlarıyla YDT öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışma, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısını araştırmak için anket yöntemi kullanılarak korelasyon ve açıklayıcı araştırma deseni içermektedir. Bu araştırmanın evreni Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki 3. ve 4.sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklem grubu ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve teorik olarak iki kredilik YDT öğretimi dersini almış 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma için bir ölçme aracı geliştirilmiştir ve güvenilirliği test edilmiştir (Şahin vd., 2013). Anket toplamda 202 kişiye uygulanmıştır, bunların 92’si kadın, 102’si erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Anketin ilk bölümü çalışmanın ilk aşamasında olduğu gibi kavramsal faktörler temel alınarak öz-yeterliliğe ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise; katılımcıların demografik özellikleri araştırılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü 43 maddeden oluşmaktadır. İlk 10 maddesi temel dil becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlilik algısı ile ilgilidir. İkinci 13 madde ise yabancı dil öğretimine yönelik yöntem, ölçme ve değerlendirme öz-yeterlilik algısı ile ilgilidir. Kalan 20 madde; mesleki pedagoji ve genel kültüre yönelik öz-yeterlilik algısı ile ilgilidir. Hazırlanan anket uygulamalı dilbilim alanında ve psikoloji alanında çalışan üç doktora dereceli akademisyen tarafından incelendi ve olumlu geri dönüt alındı. Mevcut ölçme aracı YDT öğretimi öğretmen öz-yeterliliğini belirlemek amacıyla beşli

Likert yapıda derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme şöyledir: Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5). Katılımcıların bu seçeneklerden sadece birini işaretlemeleri sağlanmıştır. Açıklayıcı istatistikler ortalama ve standart sapma için kullanılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli istatistiksel yöntemler; faktör analizi, küme analizi, çoklu varyans analizi ve diskriminant analiz, t-testi ve Anova içermektedir. Bu çalışmada ise açıklayıcı faktör analizi ve t-testi kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmen öz-yeterliliği iki bölümde incelenebilir: kişisel öğretim yeterliliği ve genel öğretim yeterliliğidir. Bu çalışmadaki bulgular Türkiye’de YDT üzerine yapılan çalışmaları doğrulamaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının genel öğretim yeterliliklerinin düşük olduğu saptanmıştır. Anket aracılığıyla toplanan verilerin açıklayıcı istatistiğine göre; görülmüştür ki mevcut sonuçlardan hareketle maddelerin ortalamalarına genel olarak bakıldığında bu ortalamaların çok yüksek olmadığı ve 2 = katılmıyorum ve 3 = kararsızım bandında değiştiği görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretmen adayları 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin YDT öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançları tatminkâr değildir. Katılımcılar çoğunlukla her madde için “kararsızım” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu durumda mevcut anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümleri YDT öğretimi için uygun öğretici yetiştirme misyonunun karşılayamamaktadır. Öğretmen adayları YDT öğrenmek isteyen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini, öğrenim şartlarını, vb. bilemedikleri için kendilerini yeterli hissedememektedirler. O nedenle ilgili kurumların YDT öğretimi için üniversitelerde lisans programlarına yer vermeleri gerekmektedir. Ayrıca, uygulanan anketten Türkçe öğretmen adayı 3.ve 4.sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterliliği kabul edilebilir değildir çünkü uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre katılımcılar (temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı, yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı ve mesleki

pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır) her üç faktörde de öz yeterlilik inançlarının “kararsız” olduğunu belirtmişlerdir. Öncelikle YDT öğretmen adaylarının Türkçe Öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarından oluşmaması gerekmektedir. Bir YDT öğreticisinin ana dili haricinde herhangi bir yabancı dili anlayacak donanıma sahip olması gerekmektedir. Bu nitelik maalesef şu an Türkçe öğretmenliği ve diğer Türkçeye ait alt bölümlerde bulunmamaktadır. Bu nedenle YDT öğretmen adaylarının beklentilerine cevap verecek bir program geliştirilmelidir. O da şu an için Türkiye deki üniversitelerde YDT lisans programlarına yer verilmesiyle giderilebilir. YDT lisans programları da ana dili harici başka bir yabancı dil öğretilmesi temel alınarak oluşturulabilir. Ayrıca yapılan çalışmada görülmüştür ki öğretmen adayları YDT sınıflarında, sınıf kontrolü sağlayamamaktadır. YDT sınıfları kalabalık olur ise Türkiye’de Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrenciler homojen değildirler, öğretmen adayının da öz-yeterliliğinde düşme olabilir. Bu yüzden sınıftaki öğrenci sayıları az olmalı ve Türkçe yeterliliklerine göre öğrenciler sınıflandırılmalıdır. Bu durum hem kişisel hem de genel öğretim yeterliliğini geliştirebilir. Yaptığımız çalışmanın bulgularından hareketle en çok tercih edilen maddelerden birisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim seçeneğidir. Öğretmen adayları YDT öğrenen öğrencilerden olumlu geri dönüt alabileceklerini düşünmektedirler, böylece öğretmen adaylarını motive etmek için farklı ölçme-değerlendirme araçları oluşturulabilir. Örneğin; ana dili Türkçe olan öğrencilere derslerinde ana dillerini pekiştirmeleri için farklı etkinlikler yapılmaktadır. Bir öğretmen derste ‘Bizim Ustanın Mutfağından’ isimli bir etkinlik yaparak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. YDT öğrenen öğrencilere de bu tür etkinlikler yaptırarak dil edinimlerini geliştirmeliyiz. Ayrıca YDT alanında uzmanlaşan akademisyenler farklı ölçme araçları geliştirmeliler. Çünkü öğretim sürecinde değerlendirme

çok önemlidir. Öğrenme eksiklikleri belirlenerek öğrencilerin dil öğrenimi kolaylaştırılır. Ayrıca öğretmen adayının Türkçe öğretimindeki memnuniyeti de çok önemlidir.

Öğretmen adayı mesleğini severek yapmalı ki öğrencilerden olumlu geri dönüşler alabilsin. Öğretmen adayının istekliliği öz-yeterlilik seviyesini etkilemektedir. Ayrıca YDT öğreticileri için öğretmen sertifika programlarının oluşturulması gerekmektedir ki böyle öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirebilecek ve öz-yeterliliklerini yükseltecek fırsatlar oluşabilsin. Uygulanan anketin bulgularından hareketle öğretmen adaylarının temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik (dinleme, okuma ve yazma) becerilerinde kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Öz-yeterliliği düşük olan bir öğretmen adayı öğrencisine yardımcı olamaz. Bu yüzden bu temel dil becerilerini geliştirmek için eğlenceli aktivitelerle önce öğretmen adayı kendini geliştirmelidir. Daha sonra YDT öğrenen öğrencisini tam donanımlı şekilde eğitmelidir. Bir dil öğretilirken konuşma becerisi gelişir diğer temel dil becerileri gelişmezse o dil öğretilmiş olmaz. Ayrıca edindiğim bulgulara göre: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim, maddesi öğretmen adayları tarafından en düşük seçilen maddedir. Öğretmen adayı tarihimizdeki önemli kişileri bilmiyorsa öğrenciler bunu nasıl öğrenebilir? Örneğin; Mustafa Kemal Atatürk bizim için önemli ve yeri doldurulamaz bir kişidir, öğretmen adayı YDT öğrenen öğrenciye bu önemli bilgileri doğru bir biçimde aktarmalıdır ki öğrencinin de öğrendiği dilin kültürü, önemli kişileri hakkında bilgi alması sağlansın. Hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrettiği ve öğrendiği dile karşı öz-yeterlilik inancı bu şekilde yükselebilir.

Anket sonuçlarından edindiğimiz diğer bir bulgu ise Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim, maddesi katılımcıların kendilerini en az yeterlilikte hissettiği maddelerden biridir. Herhangi bir dil öğretiminde yaş unsuru dikkate değer bir konudur. Çünkü YDT öğreticileri son sınıfta

aldıkları staj eğitiminde ders verdikleri öğrenci gruplarının en büyükleri 15 yaşındadır. Fakat YDT öğrencilerin yaş düzeyleri 20 ile 45 yaş arası değişmektedir. Şimdi öğretmen adayı 12 yaşında bir öğrenciye aktardığı bilgiyi 25 yaşında olan bir öğrenciye aktarırsa ne olur? YDT öğrencisi için anlatılan konu basit kalır ve hem öğretmenin hem de öğrencinin öz-yeterlilik inançlarında düşme görülür. Öğretmen adayı kendini her yaş seviyesine göre geliştirmelidir. 15 yaşındaki bir öğrenciye Türkçe öğrettikten sonra 30 yaşındaki diğer öğrenciye Türkçe öğretirken bocalamamalıdır. Eğer dil öğretiminde bir öz güven eksikliği yaşarsa dil donanımlı bir şekilde öğretilemez, eksik kalır.

Ayrıca YDT öğretecek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları nitelikleri fazla olan ve derinlemesine inceleyebilecek ölçme araçlarıyla araştırılmalıdır ve YDT literatürüne öz-yeterlilik ile ilgili farklı çalışmalar kazandırılmalıdır ki böylece öz-yeterlilik inanç algısı kapsamlı olarak anlaşılabilir. Bir öğretmende öz-yeterlilik inancı düşük olursa zaten o öğretilecek konu başlamadan bitmiş gibi olacaktır. Öğretmenin öğrenciye faydası olması için kendine güven şarttır o da öz-yeterlilikle alakalıdır.

Sonuç olarak, elde edilen veriler göstermiştir ki öğretmen adaylarının gerek tüm maddelerde gerekse tüm faktörlerde öz-yeterlilik inançları almış oldukları iki kredilik teorik YDT öğretimi dersinden hareketle düşüktür. Öğretmen adayları hemen hemen her ölçek maddesine karasızım demişlerdir. Daha açık bir ifadeyle öğretmen adayları “Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı”, “Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı” ve “Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır” konularında oldukça öz-yetersizdir. Fakat 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri sıralamıştır. Bunlar; 1) öğretilecek dil için organizasyon ve planlama, 2) Hedef dilde temel dil becerilerinin gelişmiş olması, 3) hedef dil gelişimini değerlendirebilecek eğitsel beceri, 4) roplum, ebeveynler ve okulla işbirliği ve 5) hedef dilde süregelen

profesyonel gelişime açık olmak. Bu belirlemelerden hareketle bu çalışmadaki katılımcıların almış oldukları 2 kredilik teorik bir YDT öğretimi dersi ile bu yeterliliklere sahip olmadığı görülmektedir. Dahası, ülkemizde ve dünyada bir hedef dilin öğretimi misyonunu üstlenecek adayların 4-5 yıl gibi o alanda mesleki ve eğitimsel becerileri geliştireceği bir lisans bölümünde mezun olmaktadır.

Sonuçlar ayrıca katılımcıların YDT öğretimine yönelik öz-yeterlik algısı ile daha önce bir yabancı dil bilme durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Çünkü katılımcıların neredeyse hepsinin bir yabancı bilmediği görülmüştür. Sonuç olarak, bu bulgulardan hareketle bir dil bilme durumunun katılımcıların YDT öğretmen öz-yeterlik inancını etkilemediği görülmüştür.

Bir diğer değişken olan katılımcıların mevcut bölümü isteyerek gelip gelmeme durumu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiye gelindiği zaman, bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler Türkçe öğretmenliği bölümünü isteyerek tercih etmiş olsalar bile bu YDT öğretmeye öz-yeterli olduklarını göstermemektedir. Bu bulgular alanyazında birçok çalışmayı desteklemektedir (Lin & Gorrell, 2001; Murshidi vd., 2007). Bu çalışmalar bir öğretmeni mevcut alanda öz-yeterli kılacak olan tek faktörün o alanda eğitim görmüş olması görüşünü savunur. Anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların YDT öğretiminde yeterlilik beklemek oldukça anlamsızdır. Darling-Hammond ve diğerlerinin (2007) ifade ettiği gibi bir konuyu öğretmeye yönelik hazır bulunuşluluk hissi bir öğretmenin öz-yeterlik algısı ve öz-güveniyle ilişkilidir. Bu çalışmanın verileri de yukarıda adı geçen uzmanın bu görüşünü destekler görünmektedir.

5.2 Öneriler

Bu çalışmadan çıkan veriler ışığında araştırmacı tarafından üç gruba hitap edeceği düşünülen tavsiyeler geliştirilmiştir. Bu gruba dâhil edilen kişiler şöyledir: 1) Eğitim politikacıları, 2) Uygulamalı dilbilimciler, 3) YDT öğreten öğretmenler.

- Eğitim politikacılarının bu ve buna benzer çalışmaların sonuçlarından hareketle YDT öğretimi alanını bir disiplin olarak ele almaları gerekmekte ve bu alana gerekli özene göstererek Türkiye’de YDT öğretimi lisans programlarının açılması için öncü olmaları gerekmektedir.
- Uygulamalı dilbilim alanında ikinci dil edinimi/öğretimi üzerine araştırma yapan uzmanlarının bu çalışmanın verilerinden hareketle daha ileri araştırmalar yapması tavsiye edilmektedir. Mevcut çalışmanın verileri alarak daha ileri istatistiksel modeller önermeleri ve doğrulayıcı faktör analizler yaparak bu konuyu daha kapsamlı bir şekilde ele almaları önerilmektedir.
- Lisans mezuniyet alanın bir yabancı öğretmeni yetiştirme alanı olamayan YDT öğreten öğretmenlerin bu çalışmanın sonuçlarından hareketle kendi eksikliklerini görmeleri ve bu eksiklikleri giderme noktasında kurumsal ve kişisel çabalarda bulunmaları tavsiye edilmektedir.

5.3 Sınırlılıklar

Bu çalışmanın kapsamı ve sınırlılıkları ise çalışmanın sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde yürütülmesidir. Araştırmacı bu noktada daha fazla imkânlarla sahip olması halinde Türkiye’deki anadili olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin hepsine ulaşabilir ve evrene dair genellemelerde bulunabilirdi. Böylece daha yansıtıcı sonuçlara ulaşılabilirdi. Bu nedenle araştırmacı bu alandaki araştırmacılara ileri araştırmalara dönük tavsiyeler geliştirmiştir. Diğer bir sınırlılık ise tek seferlik yapılan bir ölçme denemesinde değişkenleri bağımlı ve bağımsız olarak keskin çizgilerle belirlemek eleştiriye açık bir durumdur. Bu nedenle aynı ölçme aracı birçok sefer farklı bağlamlarda denenebilir.

KAYNAKÇA

- Archer, T. M. (2007). Characteristics associated with increasing the response rates of Web-based surveys. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12 (12). <http://pareonline.net/pdf/v12n12.pdf> adresinden 16 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Archer, T. M. (2008). Response rates to expect from web-based survey and what to do about it. *Journal of Extension*, 46(3). <http://www.joe.org/joe/2008june/rb3.php> adresinden 17 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority school. REPORT NO. R-2007-LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130-243).
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The Classroom Milieu* (ss. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P., & Webb, R. (Mart 1982) Teacher's sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1(2), 164-180.
- Borg, W. D., & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction* (4th ed.). New York: Longman.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Carleton, L. E., Fitch, J. C., & Krockover, G. H. (2008). An in-service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitude. *The Educational Forum*, 72, 46-62.
- Chacón, C. T. (2002). *Teachers' sense of efficacy and selected characteristics of selected English as a foreign language Venezuelan middle school teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi. The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of educational research*, 90, 230-239.

- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1988). Acquisition of cognitive-academic second language proficiency: A six-year study. *Paper presented at the American Education Research Association conference*, New Orleans.
- Cook, C. (2000). A meta-analysis of response rates in Web- or Internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 821-836.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Palo Alto, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Emmer, E. (1990). A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Boston, MA.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). San Francisco, CA: McGraw Hill.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gorrell, J., & Hwang, Y. (1995). A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 101-105.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.

- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31, 627-643.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action – the Critique of Functionalist Reason*, Beacon Press, Boston, MA.
- Heath, N. M., Lawyer, S. R., & Rasmussen, E. B. (2007). Web-Based versus paper-and-pencil course evaluations. *Teaching of Psychology*, 34(4), 259-261.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 159-174.

- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Lin, H. & Gorrel, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Lin, H., & Gorrell, J. (1998). Presevice teacerhs' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 17-25.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Mavaşoğlu, M., & Tüm, G. (2010).Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf adresinden 20 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2008). İngilizce öğretmenleri özel alan yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html> adresinden 23 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Murshidi, R., Mohd, M. K., Habibah, E., & Foo, S. F. (2007). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. *Teaching Education*, 17 (3), 265-275.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Bern: Peter Lang.
- Nardi, P. M. (2003). *Doing survey research: a guide to quantitative methods*. New York: Pearson Education.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543- 578.

- Pajares, M. F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/mfp.html> adresinden 21 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Parker, L. E. (1994). Working together: Perceived self and collective efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology, 24*(1), 43-59.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy instrument. *Science Education, 74*, 625-637.
- Rose, J. A., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teacher's beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research, 74*, 185-190.
- Rotter, J. B. (1966). Generalize expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*.
- Şahin, Ç., Eryaman, M. Y., Koçer, T., & Koçer, Ö. (2013). Conceptual and psychometric properties of a self-efficacy perception scale based on teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 8*(1), 25-37.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasExReport.pdf> adresinden 21 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html adresinden 21 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. . *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure *Review of Educational Research*, *68*, 202-248.

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education: An introduction* (9th ed.). New York: Pearson Education.

Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 343-356.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek A
YDT ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

1	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim
2	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim
5	Temel dil becerilerinin öğretiminde mevcut yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilirim.
6	Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim planı ve amaçlar çerçevesinde uygun öğretim stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilirim.
7	Yabancılara Türkçe öğretiminde pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme gibi değişkenleri etkin bir biçimde kullanabilirim.
8	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim.
9	Yabancılara Türkçe öğretiminde sınıflarda sadece Türkçe kullanarak Türkçe öğretebilirim.
10	Yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim.
11	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim.
12	Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.
13	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
14	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.
15	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürünü kavramalarını sağlayabilirim.
16	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin farklı ağızlarını anlamalarını sağlayabilirim.

17	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
18	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çağdaş Türk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
19	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'nin belli başlı şehirleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
20	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
21	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.
22	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumunun batıl inançları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
23	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
24	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
25	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.