

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**FARKLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM  
GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİ ÖZYETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Hazırlayan  
Asım UTKU**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Şubat 2016  
KAYSERİ**

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**FARKLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM  
GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİ ÖZYETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Asım UTKU**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Şubat 2016  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



**Asım UTKU**

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İngilizce Dersi Özyeterlik Algılarının incelenmesi adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi 'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Asım UTKU



Danışman

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında Asım UTKU tarafından hazırlanan “Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle İngilizce Dersi Özyeterlik Algularının İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

05/02/2016

**JÜRİ:**

Danışman : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Doç. Dr. Mustafa Güneş

Üye : Doç. Dr. Ayhan Dikici

**ONAY:**

Bu Yüksek Lisans Tezinin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **15/02/2016** tarih ve **08-01**.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

15/02/2016  
Enstitü Müdürü  
Doç. Dr. Cevdet KIRPIK



## ÖNSÖZ

Bu çalışma farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algılarının incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Son yıllarda oldukça fazla sayıda bilim insanı tarafından dikkat çekilen özyeterlik ve eleştirel düşünme kavramlarının eğitim açısından ele alınarak incelenmesi bu araştırmanın en önemli yanıdır. Araştırmada özyeterlik ve eleştirel düşünme kavramları okul ortamında ele alınmış ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı incelemeler yapılarak istatistikî sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi esnasında emeği geçen sayın Prof. Dr. Remzi KILIÇ hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamın her anında varlığından güç aldığım sevgili aileme zorlu çalışma süreçlerinde gösterdikleri ilgi, özen ve sabırdan dolayı özellikle teşekkür ederim.

Asım UTKU

Kayseri, Şubat 2016

# FARKLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİ ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Asım UTKU

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2016  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

## ÖZET

Bu tezde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden bir kesit alınarak, bu öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algıları incelenmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmada üç temel probleme yanıt aranmıştır:

1. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nasıldır?
2. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı düzeyleri nasıldır?
3. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algıları cinsiyetlere göre nasıl farklılık göstermektedir?

**Anahtar Kelimeler:** Farklı ortaöğretim kurumları, Eleştirel düşünme, Özyeterlik algısı, İngilizce dersi özyeterlik algısı

**INVESTIGATION OF CRITICAL THINKING SKILLS AND SELF-SUFFICIENCY PERCEPTIONS OF STUDENTS WHO ARE STUDYING IN DIFFERENT HIGH SCHOOL TYPES**

**Asım UTKU**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences  
Master Thesis, February 2016  
Consultant: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**ABSTRACT**

In this study, the English lesson with critical thinking skills of students who are studying different secondary schools connected to the Ministry of Education aimed to investigate the perception of self-efficacy. General screening model was used in this survey. In this study, there is taken a small section from schools which are depend on the Ministry of Education in various high schools' students studying critical thinking skills with English courses and self efficacy of these students were examined. Infact, the analysis of this point was sought answers to three fundamental problems:

1. To understand the level of critical thinking skills of students who are studying in different schools types.
2. To understand the level of self sufficiency perceptions of students who are studying in different schools types.
3. To understand how it changes the critical thinking skills and self sufficiency perceptions of student who are studyig in different high schools types according to the genres?

**Key Words:** Different high school types, Critical thinking, Self sufficiency perceptions, Self sufficiency perceptions of English lesson.



## İÇİNDEKİLER

### FARKLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİ ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

|   |            |
|---|------------|
| <b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....    | <b>i</b>   |
| <b>YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI</b> ..... | <b>ii</b>  |
| <b>KABUL ONAY</b> .....                 | <b>iii</b> |
| <b>ÖNSÖZ</b> .....                      | <b>iv</b>  |
| <b>ÖZET</b> .....                       | <b>v</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....                   | <b>vi</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                | <b>vii</b> |
| <b>TABLO ve ŞEKİL LİSTESİ</b> .....     | <b>x</b>   |

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Araştırmanın Amacı .....              | 11 |
| 1.1.1. Alt Problemler .....                | 11 |
| 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi ..... | 12 |
| 1.3. Varsayımlar .....                     | 13 |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                   | 13 |
| 1.5. Kısaltmalar .....                     | 14 |

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Eleştirel Düşünme .....                        | 15 |
| 2.1.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Çalışmalar ..... | 37 |
| 2.2. Özyeterlik .....                               | 38 |

|  |    |
|--|----|
| 2.2.1. Özyeterliği Etkileyen Süreçler .....  | 50 |
| 2.2.2. Özyeterlik Algısının Kaynakları .....   | 51 |
| 2.2.3. Özyeterlik Algısının Birey Üzerindeki Etkisi .....                                  | 54 |
| 2.2.4. Yüksek Özyeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri .....                            | 55 |
| 2.2.5. Düşük Özyeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri .....                             | 55 |
| 2.2.6. Özyeterlikle İlgili Çalışmalar .....  | 56 |
| 2.2.7. Yabancı Dil Özyeterlik Algısına Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... | 62 |

### **BÖLÜM 3**

#### **YÖNTEM**

|  |    |
|--|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                 | 68 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                   | 68 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                               | 68 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....                               | 69 |
| 3.3.2. Ölçeklerin Uyarlama Çalışması.....                      | 70 |
| 3.3.2.1. İşlem .....   | 70 |
| 3.3.2.2. Çeviri Çalışması.....                                 | 70 |
| 3.3.2.3. Araştırma Grubu .....                                 | 70 |
| 3.3.2.4. Analizler .....                                       | 70 |
| 3.3.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği .....    | 71 |
| 3.3.3.1. Ölçekle İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ..... | 71 |
| 3.3.4. İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeği .....                  | 78 |
| 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....                     | 82 |

### **BÖLÜM 4**

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>BULGULAR .....</b> | <b>83</b> |
|-----------------------|-----------|

**BÖLÜM 5**  
**SONUÇ ve ÖNERİLER**

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| 5.1. Sonuçlar .....   | 94         |
| 5.2.Öneriler .....    | 96         |
| <b>KAYNAKÇA .....</b> | <b>98</b>  |
| <b>EKLER.....</b>     | <b>114</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>  | <b>120</b> |

## TABLO ve ŞEKİL LİSTESİ

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Tablo 1.</b>  | Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarına ilişkin, X ve SS. Değerleri.....                    | 83 |
| <b>Tablo 2.</b>  | Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları .....             | 84 |
| <b>Tablo 3.</b>  | Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersi özyeterlik algısı puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları .....        | 85 |
| <b>Tablo 4.</b>  | Öğrencilerin okul türüne göre eleştirel düşünme becerisi puanlarına İlişkin, X ve SS. Değerleri .....   | 85 |
| <b>Tablo 5.</b>  | Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre eleştirel düşünme becerisi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları .....                    | 86 |
| <b>Tablo 6.</b>  | Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre eleştirel düşünme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları .....               | 87 |
| <b>Tablo 7.</b>  | Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....    | 88 |
| <b>Tablo 8.</b>  | İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları..... | 88 |
| <b>Tablo 9.</b>  | Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....     | 89 |
| <b>Tablo 10.</b> | Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....           | 90 |
| <b>Tablo 11.</b> | İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....        | 91 |
| <b>Tablo 12.</b> | Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....           | 93 |
| <b>Şekil 1.</b>  | CCTDI için Birinci Düzey DFA Modeli ve Madde-Faktör Bağlılıkları .....  | 75 |
| <b>Şekil 2.</b>  | CCTDI için DFA'ya dayalı aşamalı faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler .....   | 77 |

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### **Yabancı Dil Öğretimi Nedir?**

Dil öğrenme doğumla başlayan ve devam eden bir süreçtir. İlk önce sesler çıkarılır, kelimeler öğrenilir, daha sonra kelime sayısı artar. Birey söylenenleri anlar ancak çok fazla sözcük söyleyemez. Her gün dağarcığına yeni bir sözcük ekler. Ailesinden gelen pozitif tepkilerle yeni sözcükler öğrenir. Ardından sözcüklerle kısa cümleler oluşturur.

Yabancı dil öğrenirken de benzer süreçler yaşanmaktadır (Chenfeld,1978; Aktaran, Yanar, 2008). Dil öğrenmek birikim gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreç, ana dil öğrenimine benzemektedir. Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür.

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili ilk çalışmalara 18'inci yüzyılda, öğrenilen yabancı dilin kurallarını saptayıp biçimlendirmekle başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuş, yabancı dil bilmenin ticaret, ulaşım gibi sosyal alanlarda zorunlu hale gelmesinden sonra yabancı dil öğretimi üzerinde daha çok durulan bir konu haline gelmiştir. Diğer taraftan ticaretin ve ulaşım olanaklarının yaygınlaşmasıyla yabancı dil, pratik anlaşma aracı olarak önem kazanmıştır (Heyd, 1990:9; Aktaran, Şahin, 2007). Yabancı dil öğretimi pek çok farklı disiplini içerir, bir başka deyişle, yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulamadır. Yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi eğitim biliminin, dil ve dili oluşturan öğelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi-edinimi dilbiliminin çalışma alanında yer alır (Heyd, 1990:9; Aktaran Şahin, 2007) .

Dil kurallarına ağırlık verildiği yıllarda "dilbilgisi çeviri" yöntemi dil öğretiminde önemli bir yer almıştır. Bu yöntemde benimsenen amaç, yabancı dil kurallarının öğrenilmesi ve bunların çeviride uygulanması olmuştur. Dilbilgisi kurallarının anlaşılıp anlaşılmadığını, sözcüklerin diğer dilde karşılıklarının öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için de öğrencilere sürekli olarak çeviri yaptırılmıştır. Günümüzde İngilizcenin önemi yadsınamaz. Konuyu İngilizce öğretimi açısından ayrıntılı ele almak gerekir. Dilbilimciler İngilizceyi betimlerken dili kullanım biçimi ile dizgesel bir çerçevede tanımlamaya gitmeden Latince ve Yunanca gibi bükünlü dillerin kurallarından yararlanmışlardır. Değişik İngilizce tümcelerin ayrıntılarını belirtirken yalnız belirli tümcelerde hangi sözcüklerin kullanılıp kullanılmadığına değinmişler; nedenlerine inmemişlerdir.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında yapılan çalışmalarda Bloomfield (1933) ve Sapir (1921) gibi dilbilimciler İngilizceyi genel, Fries (1940) ve diğerleri de ayrıntılı bir biçimde betimlemişlerdir. Sözünü ettiğimiz dilbilimcilerin en büyük katkıları İngilizcedeki sözcüklerin ekler yolu ile değil, tümcedeki dizilişi ile ilgili olarak yapısal yükümlülük aldıklarını belirlemiş olmalarıdır.

Bloomfield ve arkadaşlarının İngilizce dili öğretimini yeniden betimleme yoluna gitmesi ve Skinner'in (1957) öğrenimin koşullandırma (stimulus-response) yoluyla yapıldığını belirtmesi sonucu "kulak-dil alışkanlığı" (audio-lingual) diye yeni bir dil öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemle öğrencilere, işittikleri belirli sorulara belirli yanıtlar verme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu alışkanlığı geliştirmek üzere de öğrencilere konuşma parçaları ezberletilmiş ve aynı yapıdaki tümceler sürekli olarak yinelettirilmiştir. Bu yöntemin ana amacı öğretilen yabancı dili anadili niteliğinde geliştirmektir (Brooks,1964; Aktaran, Ekmekçi,1983). Bu nedenle de öğrencinin kendi anadili öğretim aracı olarak kullanılmamaktadır. Örneğin, İngilizce Öğrenen bir Türk, öğrenim sırasında hiç Türkçe kullanmamakta; sürekli olarak alıştırma ve konuşma parçalarındaki İngilizce tümceleri işittikten sonra yinelemeye çalışmaktadır. "Kulak-dil alışkanlığı" yönteminin ana çizgilerini şöyle sıralamaktadır: (Chastain, 1976:111; Aktaran, Ekmekçi, 1983)

1. Yöntem, dili bilinçaltı bir düzeyde öğretmeyi amaçlar.
2. Bu amaca ulaşabilmek için yabancı dil dizgesi anadilindeki gibi geliştirilmeye çalışılır.
3. Öğrencilere kendilerine yöneltilen sorulara karşı doğru yanıt verme alışkanlığı verilir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde düşünüp zaman harcamalarına izin verilmez.
4. Alıştırmalar hiçbir açıklayıcı bilgi verilmeden yapılır, çünkü başat amaç öğrenciye düşünmeden yanıtlama alışkanlığı kazandırmaktır.
5. Dil becerilerini geliştirmede doğal sıra izlenir. Şöyle ki, öğrenci önce anlamayı, sonra konuşmayı, daha sonra okumayı ve en son olarak da yazmayı, öğrenir.

Eski çağlardan bugüne değin birçok öğrenim yöntemi önerilmişse de gerçek anlamda "ideal" bir tanesi bulunmamıştır (Kocaman, 1978; Aktaran, Ekmekçi, 1983 ). Bunun nedeni de dil eğitiminin kapsamına uygulanan yöntem dışında başka öğelerin de girmesidir. Bunları genel olarak 1) Yönetici, 2) Öğretmen, 3) Öğrenci ve 4) Öğretim ortamı açısından inceleyebiliriz.

#### 1) Yönetici

Dil öğretiminde, uygulanan yöntemden çok yöneticilerin tutumu önemlidir. Bir yabancı dil izlencesi hazırlanırken dil öğretimine ayrılan haftalık ders yükü öğrencinin dil öğreniminde ulaşacağı düzeyi yaklaşık olarak belirler. Eğer izlencede dil öğretimine 50-60 saat ayrılmışsa ulaşılabilecek dil düzeyi düşük olacaktır. Buna karşı, bin ders saatini aşan bir dil eğitimi sonucu ulaşılabilecek düzey çok daha yüksektir.

Bunun dışında, bir dil izlencesi tasarlanırken öğrencinin gereksinimleri göz önünde tutularak dil eğitim amaçları saptanır ve bu amaçlar doğrultusunda ders kitabı seçimine gidilir. Bu kararlar alınırken-okuldaki öğretmenlerin sayısı ve niteliği gibi öğelerin de akıldan çıkarılmaması gerekir. Öğretmenin yeteneği ötesinde hazırlanan bir izlençe hiçbir zaman başarıya ulaşamaz. Yalnız dil eğitiminde bir yenilik ya da düzeltim yapmak üzere hazırlanan izlençe hem öğretmene hem de öğrenciye gerçekleştirilmesi olanaksız yükümlülükler getirebilir. Böyle bir zorlama öğretmeni dili öğretme yerine sınavda öğrenciyi başarılı kılmak üzere gerçek amaçlardan uzak kimi uygulamalara

sürükleyebilir. Oysa her öğretmenin başarısı genelde aldığı eğitim derecesine ve niteliğine bağlıdır. Bundan başka öğretmen, kişiliğine dayalı olarak dil öğretimi konusunda öğrencinin bulunduğu ortamdan en iyi biçimde yararlanmasına özen gösterir.

## 2) Öğretmen

Derste olumlu 'bir öğretim ortamının yaratılması, birçok öğretim etkinliklerinin tasarlanıp başarıyla uygulanması, öğretim araç ve gereçlerinin etkili bir biçimde kullanılması, öğrencilerin gereksinim ve ilgilerinin göz önüne alınması ancak deneyimli ve iyi bir eğitim görmüş öğretmenin yardımı ile gerçekleşebilir. Yıllarını dil öğretimine vermiş bir kişi olarak öğretmenin bilmesi gereken konularla gerçekleştireceği işlevleri şöylece sıralamaktadır: (Fi-nocchiaro, 1975; Aktaran, Ekmekçi, 1983)

1. Dersteki grup ya da kişisel etkinlikleri öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri göz önünde tutarak tasarlamaktır.
2. Öğretilen dili ses, dilbilim, sözlükbilim ve ekinsel yönleriyle bilinçli bir biçimde öğrenmeli ve öğrencilerin bu alanlarda karşılaştıkları zorlukları not etmelidir.
3. Yabancı dil öğretim yöntem ve uygulama tekniklerini öğrenmelidir.
4. Dil öğretiminde, dilbilim, ruhbilim, toplumbilim ve antropoloji gibi birbirine yalan bilim dallarının yöntem ve ilkelerinden yararlanmalıdır.
5. Öğrencilerin değişik ilgi ve yeteneklerinin saptanmasında etkin bir yeri olan grup çalışma uygulamalarını ve canlılığını anlamalıdır.
6. Ders kitaplarını izlence amacı ve öğrenci gereksinimi doğrultusunda seçmeli ve gerekirse ek öğretim gereçleri geliştirmelidir.
7. Değerlendirme yöntem ve becerisini edinmelidir. Böylece yalnız kendi öğretme becerisini değil aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenimindeki gelişimini ölçüp ona göre öğrencileri gruplandırarak ek çalışmalar tasarlayabilmelidir.
8. Derste başarılı bir öğrenim sağlayacak ve öğrencinin bireysel çabasını artıracak olumlu bir ortam yaratmalıdır.



Bu son öneri kanımca çok önemlidir. Eğer öğretmen öğrencilerinden gelen tepkiye duyarlı davranırsa kısa sürede öğrencilerinin yakınlık ve sevgisini kazanır. Böylelikle de öğretmen, sunduğu dersin öğrencilerce başarılı olarak öğrenilip öğrenilmediğinin bilincine varır. Bunun sonucu olarak da uyguladığı öğretim yöntem ve dizeminde bir esneklik yaratır (Dubin ve Olshtain 1977; Aktaran, Ekmekçi, 1983) . Bu durum öğretmeni "kolaylık yaratan kişi" olarak nitelermekte ve bu terimi öğretmenin dil öğretimindeki işlevini tanımlarken kullanmaktadır. Bu işlevi üstlenen öğretmen, öğrencilerinin yeteneklerini geliştirerek onların daha önce edindikleri bilgilere dayanarak yeni dili öğrenmelerini kolaylaştırmış olur.

### 3) Öğrenci

Dil öğrenimini öğrenci açısından incelediğimizde daha başka etkenlerin öğrenime olumlu ya da olumsuz yönde katkısı olduğunu görürüz. Öğrenci, yabancı dil öğrenirken kendi yetenek ve deneyimlerine dayanarak kimi genellemelerde bulunur. Burada kişisel yetenek ve deneyimler derken öğrencinin 1) anlama yeteneği, 2) dil öğrenme yeteneği, 3) öğrenme yöntemi, 4) öğretmene karşı tutumu, 5) öğrendiği dile ve bu dili konuşan toplumsal gruba ve kültürüne karşı tutumu, 6) yaşı, 7) kişiliği, 8) kullandığı anadili ve 9) edindiği eğitim ve kültür düzeyi gibi değişik öğeleri amaçlamaktayız. Her öğrencinin anlama, konuşma, okuma ve yazma yeteneği aynı düzeyde değildir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenim süreleri de değişir. Yine aynı nedenle uygulanan tek düzey bir yöntem her öğrenciye aynı öğrenme kolaylığı sağlamayabilir. Her öğrencinin algılama ve anlatma yeteneği aynı olmadığı gibi yabancı dil öğrenme yeteneği de değişiktir. Bu tür ölçümleri "standart testler" bile oluşturulmuştur (Carroll ve Sapir, 1959; Pimsleur, Sundland ve McIntyre, 1964; Aktaran, Ekmekçi, 1983 ). Bu nedenle dil öğrenme yeteneği az olan öğrenci yabancı dil öğreniminde pek başarılı olamaz. Öğrenci ikinci bir dil öğrenirken değişik öğrenim teknikleri uygular. Genellikle yeni öğrenilenle edindiği eski bilgiler arasında bir bağlantı kurar.

### 4) Öğrenim ortamı

Öğrenim ortamındaki değişiklik nedeniyle ikinci dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ayırımı vurgulamaktadır (Krashen 1973; Aktaran, Ekmekçi, 1983). Krashen'a göre ikinci dil edinimi dilin konuşulduğu ortamda, dil öğrenimi ise dilin derste

öğretilmesini içerir. Dil ediniminde yaratıcılık söz konusudur. Kişi dil edinirken işitilenleri yansılama yerine onları değerlendirerek bir genellemeye gidip ona göre yeni tümceler kurma çabasına girer. Bu genellemeler sonucu elde edilen dil kuramları öğrencinin bilinçaltında biçimlenir. Öğrenenin dil dizgesi geliştikçe, kurallar da daha ayrıntılı olarak düzene girer ve daha zengin bir dil dizgesi oluşur. Bu nedendir ki dil öğretiminde dil edinimini sağlayacak ortamın yaratılmasına çaba gösterilmesini önerir (Dulay, Burt ve Krashen 1982; Aktaran, Ekmekçi, 1983). Ders içi etkinlikleri, öğretim yöntemleri ve kullanılan ders araç ve gereçleri dil edinimini hızlandıracak yönde uygulandığında yararlı olacaktır. Dil öğrenimi sırasındaki dil ortamı "biçimsel", dil edinimindeki ise "doğal" olarak adlandırılmaktadır. Biçimsel ortamda, ders içi alıştırmaları, dil kurallarının açıklanması, çeviri, söyleyip yazdırma gibi etkinlikler yapılırken doğal ortamda kitaba bağlı olmayan konuşmalar, dili doğal olarak kullandırmaya yönelik oyunlar (örneğin ayaktopu) ve filmler yer alır. Doğal konuşma ortamında öğrenilen yeni dil, anadili niteliğine daha yaklaşır. Şöyle ki, kişi ikinci dilde iletişim kurarken bilinçli kurallar yerine bilinçaltı edindiği bilgi ve deneyimlerden yararlanır (Carroll 1967; Aktaran, Ekmekçi, 1983). Kişinin dili konuşan ortamda kaldığı süreyle o dildeki bilgisi arasında yakın bir ilişki olduğunu saptamıştır. Dil bilgileri ölçülen kişilerden dış ülkelerde bir yıl kalanlar sınavda en iyi sonucu almışlardır. Bu gruptan sonra iyi sonuç elde edenler ise o ülkede bir yaz geçiren ya da gezmeye gidenler olmuştur. Bu iki grup da yabancı dili derste öğrenen gruptan çok daha başarılı olmuştur. Buna karşın, araştırmacılar yabancı dildeki ilerlemeyle öğrenim süresi arasında belirgin bir ilişki kuramamışlardır.

### **Yabancı Dil Öğretiminin Önemi ve Gerekliliği**

Yabancı dil öğretimi dört temel beceriyi içermektedir: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil öğretim programının temel öğeleridir. Bu beceriler birbirlerinden ayrılmazlar. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri için dil öğrenme sürecine katılmaları gerekmektedir. Sadece eğitmeni izleyerek yüzme öğrenilmediği gibi dil de öğrenilemez. Dil diğer alanlarla ilişkilidir. Konuşmadan tecrübeler paylaşılamaz. Okumadan, gazete ve dergiden faydalanılamaz, yazma becerisine sahip olmadan bulunan fen deneyi bulguları açıklanamaz ya da sosyal çalışma projesi hazırlanamaz. Eğer dinlenen anlaşılmazsa, basit aritmetik bir problem takip edilemez. Dil öğrenme sürecinde bütün beceriler iç içedir (Chenfeld, 1978; Aktaran, Yanar, 2008). Tüm bu becerilerin edinimi konusunda

farklı düşünceler vardır. Chomsky'ye göre dil edinimi, beyinde yer alan bir mekanizma tarafından gerçekleştirilmektedir. Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device-LAD) olarak adlandırılan bu cihaz, tüm dünya dillerinin iskeletini oluşturan “Evrensel Gramer”i içermektedir. Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin yapması gereken sadece bu iskelete, ortamına (ana diline) uygun bir et giydirmekten ibarettir. Evrensel Gramerin kuralları öylesine soyut ve karmaşıktır ki, dil içgüdüsünden mahrum bir çocuğun bu iskeleti sıfırdan, sadece duyduğu dilsel girdiden (language input) deneme yanılma yoluyla çıkarsaması değil birkaç yılda, birkaç yüzyılda dahi mümkün değildir. Nitekim yüzlerce dil bilimci yüzyıllardır bu konuda çalışmalarına rağmen, İngilizce de dahil olmak üzere, hiçbir dilin gramerini tam olarak çözümleyememişlerdir (Ellidokuzoğlu, 2008; Aktaran, Yanar, 2008 ). Chomsky'nin dile yönelik bu içgüdüsel yaklaşımı ilk zamanlarda tepki toplasa da artık yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Jackendoff, 1993, Pinker, 1994; Aktaran Ellidokuzoğlu, 2008). Krashen'a göre anlaşılabilir mesajlar almak suretiyle yabancı dil edinimi inanılmaz derecede kolay bir yolla gerçekleşir(Krashen 1985; Aktaran, Yanar, 2008).

Bol miktarda anlaşılabilir mesaja maruz bırakılan bir kişinin Dil Edinim Cihazı, bu mesajların içindeki dil bilgisi kurallarını farkına varmadan edinir. Sessiz dönem olarak adlandırılan, sözlü ve/veya yazılı mesaj depolamakla geçen bir kuluçka döneminden sonra, kişi konuşma/yazmaya başlar. Çocuklarda 1,5-2 yıl süren bu sessiz dönem yetişkinlerde daha kısa sürelidir. Bu hız artışının temel nedeni gelişmiş dünya bilgileriyle yetişkinlerin, çocuklardan daha fazla mesaj alma ve anlama kapasitesine sahip olmalarıdır. Çocuklar açısından, verilen mesajları çabuk alma ve anlama gibi faktörler yaştan ve olgunlaşma düzeyinden dolayı ortaya çıkmaz ya da göz ardı edilir. Bu yüzden, durumsal cümlecikler ve kelimeler, dil deneyimini genişletmek için İngilizce Başlangıç(elementary) düzeyinde anlık girişimlerle vurgulanmalıdır. Diğer yandan yetişkinler konuşurken daha fazla çaba sarf edebilir, çünkü içinde bulunulan yaş, konuşma becerisinin daha geç ve zor kazanılmasına sebep olur (Drakos, 2005; Aktaran, Yanar, 2008).

Pek çok insan, çocukların yetişkinlere nazaran dil öğreniminde daha iyi olduklarına veya dil öğreniminin esas olarak hedef dilin gramerinin ve yeni sözcüklerinin öğrenimi olduğuna inanmaktadır. Bu konuda dil öğretim uzmanları farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bazı görüşlere göre dil öğrenenler, önceki deneyimlerinden etkilenmiştir.

Başarısız bir öğrenim deneyimi, bir öğrenciyi kolaylıkla yabancı dil öğrenimi için özel becerilerin gerekli olduğu ve bu becerileri kendisinin taşımadığı sonucuna götürebilir. Diğer görüşlere göre ise sorunlar zaman zaman öğrencilerin kültürel geçmişlerinden kaynaklanmaktadır ( Songün, 1992; Aktaran, Yanar, 2008). Dil öğretiminde etkili olan kaynaklar bilinmesine rağmen, iki ve üç yıllık çalışmanın sonunda, bir öğrencinin ne kadar İngilizce yeterliliğinde olması gerektiğini söylemek zordur. Tüm öğrenenlerin ve öğrenenleri destekleyenlerin (öğretmenlerin)söylediklerinden şu anlaşılmıştır ki; kişinin kendi dili dışında başka bir dili edinimi yavaş bir işlemdir. Dahası bu işlem birçok faktörden etkilenmektedir: Bunlar, ana dili konuşanlarla muhatap olma, öğrenilecek dili tecrübe etmeye olan istek, özgüven, öğrenme yeteneği, öğrencilerin bildiği kelime miktarıdır (Drakos, 2005; Aktaran, Yanar, 2008).Öğrenci yabancı bir dili öğrenirken etki eden bu faktörlere ek olarak Hayes’a göre, sınıf içi çalışmalarda kullanılan yöntemlerle pek giderilemeyen ve ayrı bir motivasyon gerektiren en önemli 3 faktör şunlardır; öğrencinin duygusal cevap verme biçimi, öğrencinin öğrendiği dile karşı olan tepkisi, öğrencinin dilini öğrendiği insanların kültürüne olan tepkisi (Hayes, 1977;Aktaran, Ergüder, 2005). Ortaöğretimde dil öğretimi; öğretim alan gruba uygun, esnek ve yoğun olmalı, öğretmen ve öğrencileri dersten koptukları noktada heyecanlı tartışmaların içine sokabilmeli, iyi organize edilmeli ve öğretimde teknolojik araçlar kullanılmalıdır (Drakos, 2005; Aktaran, Yanar, 2008). Öğretmen dersi önceden planlamalı ve zamanı nasıl kullanacağını bilmelidir. Eğer kalabalık sınıflarda öğretim yapılıyorsa her öğrenciyeye hitap etmeye çalışmalıdır. Öğrencilerin bir saatlik bir sürede dikkati dağılacaktır, bu nedenle öğrenciler öğretimin bir parçası haline getirilmelidir (Brumfit, 1978; Aktaran, Yanar, 2008). Dil öğretiminde yapılması gerekenleri Demirel (1990: 23-26) şu başlıklar halinde vermektedir:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,

8. Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,

9. Bireysel farklılıkları dikkate alma,

10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Ortaöğretim İngilizce programlarının en büyük problemi az zamanda çok şey öğretmeye çalışmaktır, bu da öğrenenlerin tam ve eksiksiz İngilizce öğrenmesini engellemektedir (Brumfit, 1978; Aktaran, Yanar, 2008). Ortaöğretimde dil öğretimi çok önemlidir ve öğretim programlarının öğrenci, öğretmen görüşleri alınarak hazırlanması gerekmektedir. Ortaöğretimdeki öğrencinin yabancı dil kapasitesinin temeli ilköğretim çağında oluşmaktadır. Bu sebepten öğrencilerin yabancı dil temelleri erken yaşlarda oluşturulmalıdır. Bilimsel çevrelerce kanıtlanmış olan yabancı dilin küçük yaşlarda daha verimli ve başarılı bir biçimde öğrenildiği gerçeğinden yola çıkıldığında, okullardaki yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır; çünkü amaç sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda beceri edindirmektir. Kişi her yaşta bilgi edinebilir; ancak her yaşta beceri edinmek kolay değildir. Bilgi ve beceriye dayanan yabancı dilin ise, küçük yaşlarda edinilmesi bu nedenle önemlidir (Genç, 2008; Aktaran, Yanar, 2008).

### **Liselerde Yabancı Dil Eğitimi**

II. Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi alışverişinin çok önem kazanması gibi nedenlerle yabancı dile duyulan ihtiyaç artmış ve 1955'ten itibaren "Kolej" denen ve birçok dersin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Bunlara Temmuz 1975'ten itibaren "Anadolu Liseleri" denmiştir (Manak, 2008; Aktaran, Yanar, 2008). Anadolu Liseleri'nden mezun olanlar üniversite giriş sınavlarında öteki lise çıkışlılara göre daha başarılı oldukları ve bir yabancı dili de öğrenmenin avantajlarına sahip oldukları için, çocuklarını buralarda okutmak velilerin tek arzusu haline gelmiştir. Bu da öğrencileri, giriş sınavları için aşırı bir yarışmaya itmektedir (Manak, 2008; Aktaran, Yanar, 2008). Anadolu liselerine karşı gösterilen talep nedeniyle her yıl yeni Anadolu Liseleri açılmıştır. Anadolu Liselerinin öğretim sistemi yıllar içinde değişiklik göstermiştir. İlk açıldığı yıllarda yabancı dil ağırlıklı liselerde, bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verilmekte ve sonraki yıllarda tüm dersler yabancı dille öğretilmekteydi. Yabancı dille eğitimin aldığı eleştiriler nedeniyle öğretim programları değiştirilmiş ve yabancı dil dersi dışındaki derslerin ana dilde okutulmasına karar verilmiştir. 1997 yılında yabancı dille öğretim bırakılmış, yabancı dil öğretimine

geçilmiştir. Her iki sistemde de Anadolu Liselerinin öğretim süresi bir yıl hazırlık sınıfı ve üç yıl lise eğitimi olmak üzere toplam dört yıldır. 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Liselerinin ve genel liselerin öğretim süresi Milli Eğitim Bakanlığının kararıyla değişmiştir. Bu karara göre; önünde hazırlık sınıfı bulunan ve öğrenim süresi, hazırlık + 3 yıl olan genel ve meslekî ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfı olmaksızın, dört yıl olmuştur. Bu uygulama, kademeli olarak gerçekleştirilmiştir. Hazırlık sınıfında haftalık 24, lise 1’de sekiz, lise 2’de sekiz saat, toplam 40 saat olan İngilizce dersleri dört yıla yayılmıştır. Bu yeni sisteme göre 9. sınıfta 10 saat, 10, 11 ve 12. sınıflarda ise haftada dört saat İngilizce dersi verilmektedir. Lise eğitimi boyunca haftada 40 saat olan yükün, 22 saate indirilmiş olması zaten yetersiz olduğu söylenen İngilizce öğretimini daha kötüye götürebilecektir. Çünkü araştırmalar öğrenciler ne kadar fazla hedef dili kullanır ve daha fazla dile maruz kalırlarsa daha iyi öğreneceklerini vurgulamaktadır (Ergüder, 2005; Aktaran, Yanar, 2008). Yabancı dil eğitimi Meslek liselerinde daha da vahim bir tablo çizmekteydi. 2013-2014 eğitim öğretim yılında meslek liselerinde 9.sınıflarda 3 saat,10.sınıflarda 2 saat,11. Sınıflarda 2 saat ve 12. Sınıflarda 2 saat şeklinde İngilizce dersi verilmekteydi. Yeni yapılan bir düzenlemeyle Meslek Liseleri Anadolu Lisesi statüsüne alınmıştır ve bu bağlamda 2014-2015 eğitim öğretim yılında yabancı dil dersi dağılım çizelgesi güncellenmiştir. 9.sınıflar 6saat,10.sınıflar 4 saat,11.sınıflar 2 saat ve 12. Sınıflar 2 saat İngilizce dersi göreceklerdir. Ancak bu uygulamada kademeli olarak uygulanacağı için tam anlamıyla dönüşüm 4 sene içerisinde tamamlanacaktır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Mesleki İngilizce dersleri de verilmektedir fakat öğrencilerin İngilizce ders saat sayılarının azlığından dolayı Mesleki İngilizce yüzeysel bir biçimde verilmektedir. Ayrıca 2015-2016 Eğitim Öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında İngilizce ders kitaplarında köklü değişikliklere gidilmiştir. Dört temel beceriyi temele alan bir yaklaşımla ders kitapları hazırlanmıştır. Ancak 2015 Ekim ayına gelinmiş olmasına rağmen henüz ülkemizdeki hiçbir lisede İngilizce ders kitabı dağıtımı yapılmamıştır.

Bunlara ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim İngilizce ders saatlerinin yanı sıra ilköğretim ders saatlerinde ve öğretim yaklaşımında da değişiklik yapmıştır. Bu değişikliğe gerekçe olarak Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sisteminin benimsendiği söylenmektedir. Yabancı dil öğretimi, ağırlıklı olarak ilköğretimde başlatılacak (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi yabancı dili günlük hayatta

kullanılabilir kılmak amacıyla interaktif yaklaşım esas alınarak, öğretim programları ve haftalık ders saati sayıları belirlenecektir.

Ülkemizde ortaöğretimde yabancı dil eğitimi alan bir öğrenciden sürecin sonunda o dilde yazması, okuması, dinlediğini anlaması ve konuşabilmesi beklenmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin yabancı dilde iletişim kuracak seviyeye gelmeleri hedeflenmektedir. Oysa ders saatlerini azaltıp, var olan programının içeriğini azaltarak bu hedefe başarıyla ulaşılamayacağı bellidir. Yabancı dil eğitiminde verimlilik düşünülmelidir.

### **Yabancı Dil Eğitiminde Verimlilik**

Yabancı Dil eğitiminde verimliliği sağlayabilmek için bildirişimsel yaklaşım ön planda tutulmalıdır. Bildirişimsel yaklaşımın iki evresi bulunmaktadır. İlk evresinde öğrenilen dilin işlevsel kullanımına ağırlık verilmiştir. Bu evre kişinin öğrendiği dili gündelik hayatta karşılaşılabileceği durumlarda kullanabilme yetisiyle alakalıdır. İkinci aşamada kişinin dili öğrenme amacı ağır basmaktadır. Kişi sürecin başında yabancı dili ne amaçla öğrendiğini tespit ederse güdülenmişlik düzeyi o oranda artmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konu yabancı dil eğitiminde bütün ülkelerde aynı yöntemlerin kullanılamaz olduğunun kabul edilmesidir. Bulunulan ülke, bölge, şehir yabancı dil eğitimini planlarken göz önüne alınmalı gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile İngilizce dersi özyeterlilik algısı düzeylerinin ortaya konması ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmada 11 temel probleme yanıt aranmıştır:

#### **1.1.1. Alt Problemler**

1. Farklı öğretim programlarında eğitim gören ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi düzeyleri nasıldır?
2. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlilik algısı düzeyleri nasıldır?

3. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algıları cinsiyetlere göre nasıl farklılık göstermektedir?
4. Öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesinin bilgi ve öğrenme kavramlarına büyük ölçüde etkisi olmakta ve dolayısıyla bu etki öz yönetimli öğrenmeyi önemli bir hale getirmektedir (Mok ve Lung, 2005; Aktaran, Karataş, 2013). Günümüz bilgi çağında bireylerden beklenen ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinebilmesi için doğru bilgiye giden yolları araştırması ve doğru bilgiyi edinebilmesidir. Bireylerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmasını gerektiren öz yönetimli öğrenme, bireylerin sadece doğru bilgiyi edinmesini değil, ayrıca kendi hedeflerini belirleyip öğrenme sorumluluğunu yüklenmesini sağladığı, öğrenmeye ilişkin özyeterliliğini ve güdülenmesini artırdığı ve



süreçte eleştirel düşünebilmeyi, öğrenme sonuçlarını eleştirel odaklı değerlendirebilmeyi sağladığı için bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini de geliştirmektedir (Mok ve Lung, 2005; Aktaran, Karataş, 2013). Bireyden beklenen kendi bilgisini etkin bir biçimde oluşturmak durumunda olup ezberlemek yerine, karmaşık problem çözme etkinliklerine katılma, kendi sorularını yanıtlamak için araştırmalar yapma, arkadaşlarıyla grup çalışmaları yapma, işbirlikli öğrenme ve değerlendirmeler yapma, alanıyla ilgili araç ve yöntemleri kullanma, özerk, bağımsız bir biçimde kendini güdüleyerek zamanını yönetme, kendi çalışmaları üzerinde tartışma, bilgiyi kullanmayı ön planda tutma ve çoklu kaynak kullanma davranışlarını göstermesidir. Bu bağlamda bu çalışma özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin düşük olduğu düşünülen eleştirel düşünme becerileri ile yine düşük olduğu düşünülen İngilizce özyeterlik algısının cinsiyetlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin tespiti için yapılmıştır. Bu çalışma literatüre farklı ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce özyeterlik algılarının cinsiyete göre nasıl farklılaştığı durumunu sunacaktır. Ayrıca ileride farklı değişkenlerle farklı öğretim kademelerine uygulanabilirlik derecesi yüksek bir çalışmadır. Elde edilecek veriler diğer benzeri çalışmalara temel oluşturacaktır. Özellikle eleştirel düşünmenin ilerideki dönemlerde öneminin artacağı düşünülecek olursa bu çalışma yenilikçi bir yapıdadır.

### **1.3.Varsayımlar**

- Araştırmada farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlik algıları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin farklı şekillendiği varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır

### **1.4. Sınırlılıklar**

- Araştırmadan elde edilen veriler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumları öğrencileri ile sınırlıdır.

- Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kayseri Kocasınan 75. Yıl Anadolu Lisesi, Kayseri Melikgazi Múřerref Hasan Eser Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Kayseri Melikgazi Erhan Ahmet İnci Anadolu İmam hatip Lisesinde 2014-2015 eğitim oğretim yılında normal (gündüz) oğrenim goren 9. sınıf oğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler California Eleştirel Dúřünme Eğilimleri olçeği, İngilizce Özyeterlik Algı olçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

### 1.5. Kısaltmalar

**CCTDI:** California Critical Thinking Disposition Inventory (California Eleştirel Dúřünme Eğilimleri Ölçeği)

**KMO:** Kaiser Meyer Olkin katsayısı

**AFA:** Açıklayıcı Faktör Analizi

**DFA:** Doğrulamalı Faktör Analizi

**NFI:** Normed Fit Index (Normlu uyum indeksi)

**NNFI:** Non Normed Fit Index (Normlu olmayan uyum indeksi)

**CFI:** Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı uyum indeksi)

**IFI:** Incremental Fit Index (Artımlı uyum indeksi)

**RFI:** Relative Fit Index (Bağlı uyum indeksi)

**BDÖ:** Bilgisayar Destekli Öğretim

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Eleştirel Düşünme

Dünyanın sürekli bir değişim içinde olması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi gerekli kılmaktadır. Ancak eğitim sisteminin bu gerekliliğin dışında kaldığı, gelişim ve değişimin beraberinde getirdiği nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayamadığı, bugün eğitim dünyasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bilgi toplumu olma yolunda kaydedilen ilerlemelere rağmen, bireylerin bilgiyi sorgulamadan kabul ettiği görülmüştür. Bu durumu engellemek için bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Düşünceye verilen önem göz önüne alındığında, sürekli değişen dünyada, bireylerin iyi bir düşünür olarak toplumda yerlerini almaları için, yaşam boyu edindikleri bilgileri işlemekten geçirerek üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi, geçmişten bu güne farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş olup bugün adından sıkça söz edilen bir kavram haline gelmiştir.

1962 öncesinde John Dewey, Karl Duncker, Ernest Dimnet, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Victor Noll, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Jean Piaget, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi saygın bilim adamlarının eleştirel düşünme alanında sahip olunan bilgiye büyük katkıları olmuştur. Eleştirel düşünme bir entelektüel gelişme aracı olarak ilk defa 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konulmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından modellenmiştir.

1980'li yıllardan itibaren bilişsel ve davranışçı kuramları temel alan psikologların ve eğitimcilerin "Eleştirel düşünme nedir?" sorusuna farklı yönlerden yaklaşımları sonucu eleştirel düşünmeye ilişkin tanımların alan yazında çeşitlilik ve değişiklik göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin, alan yazında kabul edilebilir tek bir tanımı yoktur. Birbirinden farklı birçok tanıma rastlamak mümkündür (Siegel ve Carey, 1989; Aktaran, Cairns, 1996). Ancak eleştirel düşünme en genel anlamı ile üst düzey düşünme becerilerini ifade eden bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin, eğitimin en önemli amaçlarından biri olduğu konusunda da eğitimciler arasında fikir birliği vardır (Siegel ve Carey,1989; Aktaran, Cairns, 1996).

Eleştirel kavramı, eleştiri niteliği taşıyan, tenkidî; düşünme ise, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilişkilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihnî yetiler oluşturmak, muhakeme etmek; aklından geçirmek, göz önüne getirmek; zihniyle arayıp bulmak (Türk Dil Kurumu, 1988) gibi anlamlara gelmektedir. Ayrıca Eleştirel kelimesi Yunancadaki sorgulama, anlamlandırma, analiz edebilme anlamındaki “kritikos”tan gelmiştir. Kritikos, sorgulayarak, çevremizdeki şeyleri ve insanları anlamak ve başkalarının düşünme süreçleri kadar kendi düşünme süreçlerimizi analiz ederek incelemek anlamına gelir. Maalesef, eleştirme yeteneği çoğu kez yalnızca bir insanın düşünme sürecini kesintiye uğratma anlamında kullanılmaktadır. Oysa eleştirinin amacı karşı çıkmak değil, açığa çıkarmak, anlamaktır. Bir sorunu açığa çıkarmak, o sorunun özüne inerek hem olumlu hem de olumsuz yanlarını aydınlatma demektir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçülere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür.

Son yıllarda pek çok alanda ortaya çıkan eleştirel düşünme, özellikle eğitim çevresinde, üzerinde sıkça tartışılan, araştırılan konulardan biri olmuştur. Etkili bir öğrenme ve üretici bir yaşam için temel olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda farklı araştırmacılar tarafından pek çok tanım yapılmıştır. Eleştirel düşünmenin daha iyi anlaşılabilmesi için bu tanımların ve bakış açılarının açıklanması gerekmektedir.

Eleştirel düşünmeyi ilk kez 1962 yılında Robert Ennis tanımlamıştır. Ennis’e göre eleştirel düşünme; anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermektir. (Kazancı 1989; Aktaran, Çekiç, 2007).

Eleştirel düşünmenin babası olarak kabul edilen (Garside, 1996; Connolly, 2002; Aktaran, Çekiç, 2007) Watson ve Glaser’a göre eleştirel düşünme; tavırların, tutumların,

bilgilerin bir birleşimi, tutumların, bilgilerin kullanılması ve uygulanması becerileridir. Ayrıca bu süreç, sonuçları destekleyen kanıtları sistematik ve mantıksal olarak inceleme, bu muhakeme ve kanıtlarla desteklenen durumlar üretme olarak açıklanmaktadır.

Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılabilir seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Norris, 1985; Aktaran, Seferoğlu, Akbıyık, 2006). Çünkü eleştirel düşünme eğitimi olmanın gerekli bir koşuludur.

Patrick eleştirel düşünmeye toplumsal özgürlükler ve demokrasi açılarından bakarak kapalı, totaliter toplumların genel kabul görmüş düşüncelerin eleştirilmesine izin vermediklerini, oysa demokratik bir toplumun okullarında sorgulamanın ve eleştirmenin özendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Patrick, 1986; Aktaran, Seferoğlu, Akbıyık, 2006). Bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünmenin, demokratik yönetimlerin gelişmesine ve toplumun özgürleşmesine katkıda bulunmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Ennis ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir (Ennis, 1985; Aktaran, Semerci, 2000). Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Chance 'a göre eleştirel düşünme; olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. (Chance, 1986; Aktaran, Şahinel, 2002)

Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir (NCEE, 1988). Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir.

Craver 'a göre eleştirel düşünme bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır. (Craver, 1989; Aktaran, Karataş, 2013)

Eleştirel düşünme, bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçülere göre tutarlılık ve geçerlik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı, 1989; Aktaran, Karataş,2013).

Eleştirel düşünmenin bu farklı bakış açılarıyla tanımlamalarının dışında disiplinler arası bir tanımının yapılmasına yönelik çalışmalarda da bulunulmuştur. Örneğin, 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla yapılan çalışmalar sonunda eleştirel düşünme, "bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" biçiminde tanımlanmıştır (Evancho, 2000; Aktaran, Şen,2009).

Pascarelle ve Terenzini eleştirel düşünmeyi, temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri fark etme, verilerden doğru çıkarımlar yapma, varolan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, verilerden o sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağını sınıama, kanıtları ya da otoriteyi değerlendirme gibi bunlardan tümü ya da bazılarını gerçekleştirecek bireysel becerileri içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır (Pascarelle ve Terenzini,1990;Aktaran, Ricketts ve Rudd, 2004).

Eleştirel düşünme konusunda yapmış olduğu çalışmalarıyla tanınan Paul (1992), eleştirel düşünmeyi "kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi" olarak tanımlamakta ve bu tanımda iki şeyin oldukça önemli olduğunu belirterek, bunları şu şekilde açıklamaktadır (Foundation for Critical Thinking Home Page, 2004):

- Eleştirel düşünme sadece bir düşünme değil, aynı zamanda kendi kendini geliştirmek için nelerin etkili olduğunu düşünmektir.
- Kendi kendini geliştirme de, bireyin düşünürken kullanacağı standartlar konusundaki becerisiyle ilgilidir. Bir diğer deyişle, standartlar yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesidir.

Eleştirel düşünme genel olarak; ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamakla beraber (Ennis, 1991; Aktaran, Dam ve Volman, 2004) farklı pek çok tanımı yapılmaktadır. Eleştirel düşünme, bireyin

hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini daha iyi anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Chaffe, 1994; Aktaran, Kökdemir, 2003).

Facione'ye göre ise eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamın açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2005; Aktaran, Korkmaz,2008). Öte yandan eleştirel düşünme, bireyin açık, bağımsız ve mantıksal düşünebilmesi olarak tanımlanırken, bu kavramın münakaşa veya sürekli olumsuz eleştiride bulunmak anlamına gelmediği ifade edilmektedir (Külahçı 1995; Aktaran, Korkmaz,2008). Chaffee eleştirel düşünmenin karar verme ve problem çözme üzerinde olumlu bir etkisinin olmasını beklemek gerektiğini söylemektedir. Bu, bireyin çevresinde neler olup bittiğini anlamaya yönelik yapıcı bir çözümlerdir. Çözümleme sistemi, problemlerin tanımlanmasında ve herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılacak bir sistemdir (Chaffee,1994; Aktaran, Kökdemir, 2003).Chaffe eleştirel düşünmeyi bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini daha iyi anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak da belirtmektedir (Chaffe, 1994; Aktaran, Korkmaz,2008).

Eleştirel düşünme, hiçbir düşünceyi, geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen düşünme biçimidir (Potts, 1994; Aktaran, Kökdemir, 2003).

Gelişmiş insanın eleştirel düşünebilen insan olduğu ve bu insanın her an algılayıp, düşündüğünü belirten Cüceloğlu, eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak açıklamaktadır.(Cüceloğlu,1995;Aktaran, Korkmaz,2008)

Eleştirel düşünme, alan yazında analitik düşünme, bilimsel düşünme, üretici düşünme gibi değişik adlarla da bilinmektedir. Hatta sıklıkla eleştirel düşünme ve problem çözme eşanlamlı gibi kullanılmaktadır. Ancak problem çözme, ilk adımdan nihai amaca kadar,

başarıyla hareket etmeyi gerektiren sıralı ve özel bir modeli anlattığından, aslında tam olarak aynı şey değildir (Pellegrino, 1995; Aktaran, Korkmaz,2008).

Eleştirel düşünme, inançları geliştirmeye ve elde etmeye rehberlik edebilen değerlendirmeler yaparak ve tartışma ya da önerileri zihnen değerlendirme aktivitesi ile disipline etmektir. Eleştirel düşünme tartışmalarında göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörlerden bazıları aşağıda verilmiştir (Huitt, 1995; Aktaran; Demirkaya,2008):

- 1- Eleştirel düşünme 21. yüzyılda başarı için gerekli olan önemli bir özelliktir.
- 2- Eleştirel düşünme kavramını dikkatlice tanımlamaya ihtiyacımız vardır. Yaratıcı düşünme ya da iyi düşünme gibi benzer kavramlardan ana hatlarını çizerek ayırmamız gerekmektedir.
- 3- Eleştirel düşünme ile ilgili alt görevleri ve kullanılan tanımları geliştirmek ve beklenen davranışları tamamlamamız gerekmektedir
- 4- Görev analizlerini, orta vadedeki hedefler ve değerlendirme yöntemlerini geliştirerek başarmamız gerekmektedir.
- 5- Eleştirel sürecin her yönü için en iyi öğretim yöntemlerini tanımlamamız gerekmektedir.

Halpern ise eleştirel düşünmeyi “istenilen davranışların olabirliğini artıran bilişsel beceri ya da stratejilerin kullanılması” olarak tanımlanmıştır.(Halpern,1996; Aktaran, Demirkaya,2008)

Epstein’e göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir. (Epstein, 1999; Aktaran, Seferoğlu, Akbıyık, 2006).



Eleştirel düşünme, neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı, neyin kabul edileceği ya da edilemeyeceği ve benzeri durumlarda karar vermeyi sağlayan rasyonel, mantıklı, yansıtıcı, tutarlı ve değerlendirici bir süreçtir (Ben-Chaim, Ron ve Zoller,2000; Aktaran, Demirkaya,2008).

Eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerilerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif organize ve fonksiyonel bir süreçtir (Chaffee, 1994; Aktaran, Demirkaya,2008). 21. yy. ve eğitim konusunda bir literatür taraması yapılacak olursa eleştirel düşünme eğitiminin, öğrenci merkezli eğitimle birlikte eski klasik sistemin yerini almaya aday bir sistem olduğu görülür. Yeni kuşak öğrencilerin sorgulayıcı, tartışan, dogmalardan uzak gençler olması konusunda önemli bir çaba göze çarpmaktadır (Kökdemir, 1999; Aktaran, Demirkaya,2008).

Mayhew'e göre ise eleştirel düşünme nasılı ve nedeni sorgulama sürecidir (Mayhew,2000; Aktaran, Branch, 2000).

Paul, eleştirel düşünmeyi, Hızla değişen dünyada her insanın ayakta durması için bir ihtiyaç ve gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak ifade etmiştir (Glassner-Schwarz, 2007; Aktaran, Şen,2009).

Johnson , “eleştirel düşünme bir kişinin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimi ”şeklinde tanımlamıştır(Johnson, 2000; Aktaran, Şen,2009)

Eleştirel düşünme üzerine çalışan yazarlardan Clark-Birx (1993), eleştirel düşünme becerisinin süreçleri; Walters (1986), eleştirel düşünmenin dört genel özelliği; Alfaro-LaFevre (1999), eleştirel düşünmenin içerdiği yedi bileşen; Daly (1998), ise eleştirel düşünmenin temel elementleri üzerinde durmuşlardır (Edwards,2007; Aktaran, Şen,2009).

Mc Known eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: (Mc Known, 1997; Aktaran, Vural ve Kutlu, 2004)

1. Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir. Mantıklı çıkarımlar yapılmalıdır.

2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir, yüzeysel düşüncelerle bir sonuca varılamaz: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir, alternatifler arasından en iyiyi seçmektir.

Eleştirel düşünme, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı üzerinde odaklanan kabul edilebilir ve yansıtıcı düşünme şeklidir. (Norris ve Ernis, 1989; Aktaran, Vural ve Kutlu, 2004).

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten (Demirel, 1999; Aktaran, Seferoğlu, Akbıyık, 2006) eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur.

Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi bireyin varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme yeteneği olarak görmüştür.

Smith ise eleştirel düşünmenin iddiaları kabul ya da reddetmeye odaklı yargılama olduğunu belirtmiştir.

Paul, eleştirel düşünmenin bireyin kendi düşüncesini şekillendirme değerlendirme süreçleri olduğunu belirtmiştir.

Eğitime destek amacıyla oluşturulan birliğin “Collegiate Learning Assessment (CLA)” uzmanlarına göre ise eleştirel düşünen birey, gerekli ve gereksiz bilgileri tanımlayıp ayırt edebilen, duygularını karıştırmada akıl ve mantığıyla hareket edebilen, bireysel fikirlerini gerçeklerden ayırabilen, doğru veri ve kaynaklara ulaşabilen, süreçteki mantıksal hataları fark edebilen kişiler olduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca, bilgiler ve veri kaynakları arasında çelişkiler varsa bunları görebilen, ortaya koymuş olduğu görüşlerini ikna edici biçimde en güçlü delillerle yapılandıran, gerçekleri abartmayan, bütün paydaşları düşünen bireyler eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinden olduğu söylenmektedir (Moore ve Parker, 2009; Aktaran, Karataş,2013).

Yukarıdaki tanımların ortak noktalarının; eleştirel düşünmenin, yansıtıcı bir etkinlik olduğu, her durumda sorgulamayı gerektirdiği ve ne yapılacağını, neye inanılacağına düşünerek karar vermek olduğu söylenilebilir. Eleştirel düşünmenin tanımlarına ilave olarak Eleştirel düşünme eğilimlerini ve Eleştirel düşünme becerilerinin de çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımları incelemek konuyu ayrıntılı olarak anlamak bakımında yararlı olacaktır.

Eleştirel düşünme becerilerine ilave olarak eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde de çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri bir ölçek olarak 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği tarafından hazırlanan ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğidir. Bu ölçekte, eleştirel düşünmeyi oluşturan yedi temel eğilim belirlenmiştir. Bu eğilimler şu şekilde açıklanmaktadır (Kökdemir, 2003; Aktaran, Karataş,2013):

- Doğruyu arama: Seçenekleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimlerini içeren bu boyutta kişi gerçeği arama, soru sorma becerisi, kendi düşüncesine ters olan veriler karşısında bile nesnel davranma eğilimi gösterir.
- Açık fikirlilik: Kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Bu boyutta birey, herhangi bir karar verirken başkalarının görüşlerini de göz önüne alır.

- Analitiklik: Sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıtları kullanma eğilimini gösterir.
- Sistematiiklik: Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir.
- Kendine güven: Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni ifade eder.
- Meraklılık: Herhangi bir çıkar ya da beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtır.
- Olgunluk: Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişimi ifade eder.

Enis (2002) ise, eleştirel düşünen bireylerin eğilimlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Eleştirel düşünen bireyler;

İnançlarının doğruluğuna ve kararlarının kanıtlanmasına dikkat ederler. Bu eğilimler şunları içerir:

- Alternatif varsayımları, açıklamaları, sonuçları, planları, kaynakları vb. araştırmaya eğilimli ve açık olma.
- Bir durumu, ulaşılabilen bilgiler doğrultusunda doğrulama.
- Bilgilendirilmeye açık olma.
- Başkalarının görüşlerini ciddiye alma.

Kendileri kadar diğer bireyleri de düşünerek bir durumu doğru ve açık bir biçimde sunmaya dikkat ederler. Bu eğilim şunları içerir:

- Bir durumun gerektirdiği kesinliği araştırarak, söylenenlerin, yazılanların ya da
- İlişkilendirilenlerin kastedilen anlamları konusunda açık olma.
- Soruyu ya da sonucu belirleme ve destekleme.

- Sonuçları araştırma ve sunma.
- Durumu bir bütün olarak göz önüne alma.
- Temel inançlarının farkında olma.

Her bireyin önemli ve değerli olduğuna inanır ve buna dikkat ederler. Bu eğilim şunları içerir:

- Diğer bireylerin düşüncelerini dinleme ve bakış açılarını keşfetme.
- Eleştirel düşünme becerileri ile diğer bireylerin anlama düzeylerini ve duygularını dikkate alarak, onları küçük duruma düşürmekten, kafalarını karıştırmaktan sakınma.
- Diğer bireylerin mutluluğuyla ilgili olma

Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır. Akınoğlu'na göre (2001) Felsefi yaklaşım daha çok düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin ne olduğuyla, nasıl geliştirilebileceğiyle ve eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerileriyle daha fazla ilgilenmektedir. (Akınoğlu, 2001; Aktaran, Seferoğlu, Akbıyık, 2006)

Eğitim, çocuklar için felsefe ve özgür toplumun doğasını belirleyecektir, uzmanlar tarafından dikkatlice tasarılacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımaktadır (Akınoğlu, 2002; Aktaran, Seferoğlu, Akbıyık, 2006). Programların ayakta durabilmesi, doğrudan veya dolaylı metotlarla düşünme becerilerinin programa yerleşmiş olmasına bağlıdır. David Perkins, düşünme becerilerinin derslere yerleştirilmesi için iki tür öneri sunmaktadır. Önerilerden birincisi; düşünmenin geliştirilmesi, ikincisi ise düşünme ürünlerinden biri olan eleştirel düşünmenin derslere yerleştirilmesidir.

Eleştirel düşünmenin bireyde gerçekleşmesinin temelinde yatan etkenler, bireyin tutumları ve eğilimleridir. Eğilimlerin beceriye dönüşebilmesi için, birey devamlı olarak

bilişsel ve zihinsel olarak kendini geliştirmesi gerekmektedir (Eggen ve Kauchak, 2001; Aktaran, Başbay,2013)

Eleştirel düşünebilme bağlamında bireyin eğilimleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Bilgiyi kanıtlarla doğrulama arzusu
- 2) Açık fikirlilik ve yapıcı kuşkucu olma
- 3) Karara varmada aceleci olmama
- 4) Başkalarının fikirlerine saygı duyma
- 5) Belirsizlik durumunda anlayışlı olma (Eggen ve Kauchak, 2001; Aktaran, Başbay,2013)

Scriven ve Paul (2006) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini net ve kesin bir şekilde belirleyen, ilgili bilgileri toplayıp değerlendiren, sonuçları ilgili standartlarla karşılaştıran, alternatif düşünce sistemleriyle bilgiyi değerlendiren, karmaşık sorunları çözmeye etkili iletişim becerileri kullanan ve uygulamadaki etkileri ve sonuçları değerlendiren şekilde ifade etmektedir. (Scriven ve Paul, 2006; Aktaran, Başbay,2013)

Ennis (1985) yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olarak eleştirel düşünmenin üç yapısından söz etmiş ve eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır. Norris ve Ennis (1989) (Norris ve Ennis, 1989; Aktaran, Ricketts ve Rudd, 2004) basit olarak, eleştirel düşünmeyi neye inanılacağı ya da ne yapılacağına karar verme üzerine odaklanan mantıksal ve yansıtıcı bir düşünme olarak tanımlamaktadırlar. Eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirten Ennis (1985; Aktaran, Ricketts ve Rudd, 2004) ;

- Tez veya sorunun nasıl ifade edileceğini arama,
- Bilgi edinmeye çalışma,
- Güvenilir kaynaklar arama,

- İçinde bulunduğu durumu açıklama,
- Ana nokta ile ilgili düşüncesini koruma,
- Orijinal düşünme,
- Alternatif arama,
- Sürekli açık fikirli olma ve diğerlerinin bakış açılarını da göz önünde bulundurma,
- Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir pozisyon alma ve veya pozisyonunu değiştirme,
- Konu izin verdiği sürece, mümkün olduğu kadar kesinlik arama,
- Sorunun tüm karmaşıklığı ile düzenli bir tutumla ilgilenme,
- Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma,
- Sezgilere, bilginin düzeyine, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olma.

şeklinde sıralamaktadır. Yukarıda sözü edilen becerilerin, eğitim sistemi içinde geliştirilmesinin önemi üzerine tüm eğitimciler fikir birliği etmiş durumda iken bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Enis'in eğilimlerle ilgili bu listesi bu konuda yapılan değerlendirmeleri özetler niteliktedir. Örneğin, birey hem bir konuda bir eylemde bulunmaya, o konuda düşünmeye istekli olmalı, ancak aynı zamanda da açık görüşlü davranarak kendisine eleştirel bir gözle bakabilmelidir. Enis'in kapsamlı listesine bakıldığında ayrıca, eğilimlerin birbirlerini tamamlayıcı özelliklere sahip oldukları da görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda Facione (1990), nitel araştırma yöntemlerini kullanarak farklı disiplinlerden (eğitimci, felsefeci, sosyal ve fen bilimci) 40 uzman kişiyle yaptığı çalışmasında eleştirel düşünmenin çoklu tanımını yapmıştır. Delphi tekniğinden yararlanılan araştırmada su sonuçlara ulaşılmıştır (Facione, 1990; Aktaran, Ricketts ve Rudd,2004):

- Eleştirel düşünme çeşitli beceri ve eğilimleri içine alır.
- Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde farklı birçok yol vardır. Uzmanlara göre, birey kendi düşünme sürecini eleştirel olarak inceleyebilir ve değerlendirebilir, daha nesnel ve mantıksal olarak nasıl daha iyi düşünüleceğini sorgulayabilir, farklı alanlardan gelen bireylerin kullandıkları düşünme süreci ve ölçütlerini anlayabilir. Ayrıca bu becerilerin kazanılmasında deneyim son derece önemli bir etkiye sahiptir.
- Eleştirel düşünürler, farklı konu alanlarında mantıksal yargıya varmada, konu alanları arasında ilişki kurmada farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanırlar.
- Bireyin yaptığı şeyin etik olup olmadığının belirlenmesi eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilir. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme etik ve değerlerle ilişkilidir.
- Eleştirel düşünmede iyi olan bireyler, bu becerileri alışkanlık haline getirirler ve bu yönleriyle de çevrelerini etkilerler.

Kökdemir (2000)'e göre eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında; kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme; elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme; ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme; önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme; tutarsız yargıların farkına varabilme; etkili soru sorabilme; sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş ve benzerleri vardır.

İlgili alan yazın, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programları dikkate alarak dört temel yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımlar; (1) Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı, (2) Konuya Entegre Etme Yaklaşımı, (3) Genel Yaklaşım ve (4) Karma Yaklaşım olarak dört ana başlık altında toplanabilir (Glaser,1984; McPeck, 1981; Kruse ve Prensessen, 1987; Sternburg ve Bhana, 1986; Ennis, 1989; Perkins ve Solomon, 1989; Aktaran, Mcknown, 1997).

**(1) Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Glaser ve (1984) ve McPeck' in de(1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel



düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrenciler verilmektedir.

**(2) Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.

**(3) Genel Yaklaşım:** Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında(non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program niteliğindedir. Kruse ve Prensessen (1987) ve Sternburg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.

**(4) Karma Yaklaşım:** Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon' un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir. Son yıllarda yaygın bir biçimde kullanılan yaklaşımlardan biri de düşünme becerileri üzerine bir dizi etkinliği içeren paket programlardır. Bunlardan en yaygın olanları Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Cort (Cognitive Research Truth) Düşünme Eğitimi Programı ve Feurstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı'dır (Özüberk, 2002; Aktaran, Kutlu, 2003).Cort Düşünme Eğitimi Programı, Edward De Bono (1990) tarafından geliştirilen, "genişletme, organizasyon, etkileşim, yaratıcılık, bilgi ve duygu, aksiyon" gibi altı ana başlıktan oluşan ve her bir başlık altında pek çok düşünme egzersizinin toplandığı kapsamlı bir eğitim programıdır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ise, bilgi ve olguları içeren beyaz şapka, duygu ve sezgileri içeren kırmızı şapka, engellere, tehlikelere dikkatimizi çeken ve yargılarımızı oluşturmamızı sağlayan siyah şapka, yapacağımız işin sonunda elde edeceğimiz faydalara dikkatimizi çeken sarı şapka ve yaratıcı fikirler geliştirilmesini sağlayan yeşil şapkadan oluşmaktadır.

Bir diğer program olan Feurstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı ise, Reuven Feurstein'in 1950'lerde geliştirdiği "anlama dinamiktir ve değiştirilebilir, sabit ve değişmez değildir" görüşünden yola çıkarak, temel düşünme becerisini geliştirmedeki yetersizlikleri gidermek ve bireylerin bağımsız birer öğrenen olmalarını sağlamak amacıyla; kavram edinimi ve düşünme eğitiminin temel strateji ve becerilerini öğretmek amacıyla geliştirilmiş bir programdır (Özüberk, 2002; Aktaran, Kutlu, 2003). Düşünme

becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen tüm bu paket programlar incelendiğinde özünün, bazı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak planlanmış, hiçbir ders içeriğine bağlı olmayan bağımsız bir takım etkinliklerden ve egzersizlerden oluşturduğu görülmektedir.

Ele alınması gereken bir diğer konu Eleştirel düşünme becerilerinin öğretim yaklaşımlarıdır. Bu konuda da çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğretim yaklaşımlarına ilişkin tartışmanın temelinde, “Eleştirel düşünme tüm alanlara uyarlanabilir genel bir becerimi, yoksa alan bağımlı bir beceri midir? sorusu yatmaktadır.

McPeck (1981), düşünmenin tüm boyutlarının önemli olduğunu, genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemeyeceğini, bu nedenle de eleştirel düşünmenin genel olarak öğretiminin faydasız olduğunu ileri sürmektedir. Eleştirel düşünmeyi ise, “Reflective Sceptisizm derinlemesine düşünme ve sürekli şüphe etme” davranışlarının uygun biçimde kullanımı ve “çeşitli inanışları iyi nedenlere dayandırma çabası” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle de eleştirel düşünmenin, konu alanının mantıksal normlarına uygun olması gerektiğini ve her konu alanına göre de farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, öğrencilere genel olarak eleştirel düşünme ilke ve bileşenlerini öğretmek yerine, üzerine çalışılan konu alanının epistemolojik temelleri inivermeye odaklanılması gerektiğine inanmaktadır. Fakat yaygın olan görüş, eleştirel düşünmenin transfer edilebilir bir beceri olduğuna ilişkin görüştür.

Ennis (1989), eleştirel düşünmenin öğretilbilir ve transfer edilebilir bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlayışa göre, eleştirel düşünmeyi meydana getiren bileşenler tanımlanmakta ve bu bileşenler adım adım öğretilerek, öğrencilerin birer eleştirel düşünür olmaları sağlanabilmektedir. Bu bileşenleri öğrenen öğrenci bu beceriyi her alana transfer edebilmektedir. Örneğin, Fen Bilgisi dersinde eleştirel düşünebilen bir öğrenci aynı ilke ve bileşenleri kullanarak insan hakları ve etik konularda da eleştirel düşünebilmektedir.

Langer (1997) da Ennis'in (1989) görüşünü destekler nitelikte, asıl olanın farklı içeriklere bağımlı olarak eleştirel düşünmenin ilkelerinin benimsetilmesinin daha kalıcı ve anlamlı olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin tarih dersini işleyen öğretmenin, I. ve II. Dünya Savaşlarının benzerlikleri, farklılıkları üzerine dikkat çekmesi ve bu konular üzerine

politik, ekonomik, sosyal ve askeri açılardan tartışmalar başlatması ile edebiyat dersinde “romantik şiirleri işleyen bir başka öğretmenin bu şiirlerin karakteristik özellikleri, benzerlikleri, farklılıkları ve farklı yazarlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkları karşılaştırması, bu konularda tartışmalar yürütmesi, aslında aynı hedefe hizmet etmektedir. Yani içerik biriminin farklı olması önemli değil, önemli olan tüm içeriklerde eleştirel düşünmenin ilke ve bileşenlerini öğretmek bunu, transfer edilebilir bir beceri haline getirmeye çalışmaktır.

Yapılan tanımların ardından eleştirel düşünmenin yaşamın her anında başarılı olmak için göz önünde bulundurulması gereken önemli bir özellik olduğu görülmektedir. Gibson’a (1995) göre, “düşünme nefes almak kadar doğaldır, ancak iyi düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun olabilmesi için eğitim vazgeçilmezdir” (Gibson, 1995; Aktaran, Kökdemir, 2003). Eğitimle ilgili pek çok çalışmada ve hatta eğitimin amaçları arasında eleştirel düşünmenin, bunun gerektirdiği becerilerin önemi vurgulanmaktadır. Torres ve Cano (1995), iyi bir iş için rehberlik etmede, ekonomik anlamda rekabet edebilmede, insanların karmaşık ve sürekli değişen bir çevreye daha iyi uyum sağlamlarında ve yaşam kalitesini artırmada eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğunu belirtmektedirler.

Bireylerin öğrenmede başarılı olmaları kendi bilişsel süreçlerinin bilincine varabilmeleri ile olanaklıdır. Kendi öğrenmesinin farkında olan bireyler hem akademik hem de günlük yaşamda başarılı olabilir (Güven, 2004; Aktaran, Karataş,2013). Diğer yandan, eğitimin amaçlarından birisinin sürekli düşünen, düşüncelerini yaşama geçirerek bireysel ve toplumsal gelişimi sağlayacak bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Kürüm, 2002; Aktaran, Karataş,2013). Bireylerin bu becerilere sahip olması ise, ancak bilinçli bir çaba ve düzenlemeyi gerektirir. Bu yönüyle eleştirel düşünme de tüm bireyler için hem akademik hem de günlük yaşamlarında gerekli ve önemlidir.

Bireyin bilgiyi sorgulayarak kabul etmesini, alternatif bakış açıları geliştirerek etkili kararlar almasını sağlayan bu becerinin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır. Çünkü bilgi eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi eleştirel düşünme de geliştirilebilmektedir. Markham ’in aktardığına göre California Üniversitesi’nden Prof. Mark Rosenweing, yeterli uyarı verildiği sürece beynin her yaşta gelişmeyi sürdürebildiğini kanıtlamıştır. Bu bulgu eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme becerisine

sahip olmayan bireyler kendilerini eleştirel olarak değerlendiremediklerinden topluma nasıl katkıda bulunabileceklerinin farkına varamazlar. Bu bağlamda eğitim, bireyleri topluma kazandırma sürecinde bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

Eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı zihinsel süreçlerin eğitim programlarında yer alması bu becerinin öğrencilere kazandırılması için tek başına yeterli bir neden değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriyi öğrenciye nasıl kazandıracığı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Şahinel öğretmene düşen görevleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır: (Şahinel, 2002; Aktaran, Karataş, 2013)

- 1- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek.
- 2- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak.
- 3- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak.
- 4-Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı konusunda sabırlı olmak. Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen:
  - a. Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve yeğleme yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli,
  - b. Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararlarında yandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı.
  - c. Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları öğrenciye gerektikçe örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı.
  - d. Öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı.
  - e. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenci katılımını ve gerektikçe kişisel girişimini özellikle özendirme yollarıyla öğrencilerle kubaşarak gerektikçe gruplaşarak hoş bir hava içinde çalışma.

Düşünme, bireyin soyut kavramlarla fikirlerin derinliğinde, kendi iç dünyasında yaşamış olduğu karmaşık bir süreçtir. Birey, yaşadığı bilişsel bir uyumsuzluğu gidermenin yollarını keşfetmek, alternatif olasılıkları ele almak ve öğrenmede tatmin duygusunu yaşayabilmek için eleştirel düşünmek zorundadır (Garrison,1992; Aktaran, Karataş,2013).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilim ve teknolojinin gelişimi, giderek nitelikli insan gücüne olan gereksinimi arttırmaktadır. Bu durum, günümüz insanının kendini iyi tanıyan, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, düşünen, sorgulayan, araştıran, akılcı kararlar alan ve eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey olmasını gerektirmektedir (Karagenç 2003; Kaya 1997; Semerci 1999; Taşçı 2005; Taşocak1997; Ulupınar 1997; Aktaran, Karataş,2013).

Gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmeli, bilgiyi bilgece seçebilmeli, yaratıcı düşünceler üretebilmeli, esnek davranabilmeli, kişiliğini geliştirmeli, özetle, çağdaş profesyonel nitelikleri kazanmış olmalıdır. Bu niteliklerin kazanılması öğrencilere çağın getirebileceği yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri için temel kavramları özümsetmeyi, eleştirel düşünme gücünü kullanarak sorunları çözümleyebilme becerisini kazandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim ile mümkündür (Çıkrıkçı 1992; Kaya 1997; Öztunç 1999; Aktaran, Ulusoy,2005). Bunun gerçekleştirilmesinde, evrensel düşünen insanların ortamı olarak tanımlanan üniversiteler yaşamsal önem taşımaktadır (Kaya 1997; Kökdemir 2003, Kürüm 2002; Aktaran, Ulusoy,2005).Çağdaş eğitim anlayışında hazır bilgileri sorgulamadan kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminin en önemli rollerinden biri topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır (Akbıyık,2002; Aktaran, Kürüm, 2002).

Özellikle “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmıştır.

Bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bunlara etki eden etmenlerin ne olduğunun bilinmesinin, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolaylaştırması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili boyutta öğrenme stili, nasıl düşünmesi gerektiği konusunda ise eleştirel düşünme kavramı, bu soruların en azından bir kısmının açıklanmasına yardımcı olabilir.

Yöntembilim açısından bu derece önemli olan eleştirel akılcılığın ya da günlük yaşamdaki yansıması olarak görebileceğimiz eleştirel düşünmenin karar verme ve problem çözme üzerinde olumlu bir etkisinin olması beklenmektedir. Sözü edilen eleştiri ve eleştirel düşünme çevremizde neler olup bittiğini anlamaya yönelik yapıcı bir çözümlerdir. Bu çözümler sistemi, problemlerin tanımlanmasında ve herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılabilecek bir sistem olarak belirtilmektedir (Chaffee, 1994; Aktaran, Karataş,2013).

Eleştirel düşünme ve öz yönetimli öğrenme kavramlarını birbirinden ayıramayız. Bireylerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunun sağlanması ve öz yönetimli öğrenme becerilerini edinebilmesi bağlamında, bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri sergilemesi önemli olduğu düşünülmekte ayrıca bireylerin yaşam boyu öğrenen olmasına da ayrı bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çünkü bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmesi için öz yönetimli öğrenme becerisi, öğrenmeye karşı isteklilik ve eleştirel düşünebilme yeteneği gerekli olduğu belirtilmektedir. Yetişkin eğitimi alan yazınında öz yönetimli öğrenme için, eleştirel düşünmenin önemine vurgular yapılmaktadır (Brookfield, 1985, Mezirow, 1985, Candy, 1991, Knapper ve Cropley, 1991, Ramsden ve Martin, 1996; Aktaran, Karataş, 2013).

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child bireyde öz yönetimli öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için, bireyin altı özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedirler (Patterson, Crooks ve Lunyk-Child, 2002; Aktaran, Karataş, 2013). Bunları öğrenme ihtiyacının farkında olunması, öğrenme için hazırbulunuşluk, bilginin alınması, bilginin yönetimi, eleştirel düşünebilme ve eleştirel değerlendirebilme olarak ifade etmektedir. Öz yönetimli öğrenme bileşeni olarak kabul edilen ve bilgi edinme sürecinde önemi vurgulanan eleştirel düşünme yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesinde de etkin

bir rol oynamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, M, 2000; Aktaran, Peterson ve Seligman, 2004) .

Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunluğun sağlanması, bazı ön bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazanılmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bireye öz yönetimli öğrenmenin gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal özellikler kazandırılarak, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunluğunun sağlanması gerekmektedir. Bu özellikler eleştirel düşünebilme, meraklı, girişken ve güdülenmiş olma, öğrenmede ısrarlı ve sorumlu olma, öğrenmeye ilişkin öz – yeterliğini kazanmış olma, yansıtıcı olma gibi beceriler olarak açıklanmaktadır (Gürten, 2010; Aktaran, Peterson ve Seligman, 2004; Aktaran, Karataş, 2013).

Bireylerin öz yönetimli öğrenme sürecinde; olgu ve olayları düşünmesi, sorgulaması, çözümlemesi, doğru bilgi edinmesi, bireyin kendi oluşturduğu öğrenme hedeflerine ulaşmasında ve bilişsel yapılanmada eleştirel düşünebilme önemli bir etkidir. Eleştirel düşünmenin yaşam tarzı olarak benimsenmesi, durumların dar bir açıdan ele alınmasının önüne geçip geniş bir yelpazede değerlendirme yapılmasına olanak sağladığı gibi, öğrenmenin kalite ve niteliğinin artırılmasında önemli bir yaklaşım olan öz yönetimli öğrenme sürecini de kolaylaştırmaktadır.

Özyönetimli öğrenme sürecinin bireyin düşünsel özellikleri ve eleştirel düşünme becerileri göz önünde bulundurularak yapılandırılması gereklidir (Hendricson, 2007; Aktaran, Karataş, 2013). Çünkü öz yönetimli öğrenme sürecinde, bireyin deneyim ve bilgi birikimini yapılandırması ve bilişsel düzenlemeler yapması eleştirel düşünme becerilerine bağlı bir durumdur (Candy,1991; Aktaran, Brookfield, 1993). Bu bağlamda, eleştirel düşünme ve öz yönetimli öğrenme birbirini tamamlayan eğitimsel stratejilerdir (Hendricson, 2007; Aktaran, Brookfield, 1993).

Özyönetimli öğrenmenin sonunda bazı değerlendirmeleri yapabilmesi için bireylerin kazanmış olması gereken yeterliklerden birisi de; eleştirel bilincin gelişmesi ve bireyin eleştirel düşünebilmesidir. Çünkü süreçte etkili olabilecek yöntemi seçebilmesinde, işleyişi değerlendirebilmesinde, edindiği bilgileri benimsemesinde önemli bir yeterliktir. (Wilcox,1996; Aktaran, Karataş, 2013).

Eleştirel düşünmenin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme sürecinde bireyin kendi bilişsel stratejileri ve becerileri doğrultusunda bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Bu bağlamda, bireyin eleştirel düşünme eğilimleri sergileyerek bilgileri sorgulaması, fikirleri bir mantık çerçevesinde değerlendirmesi, öğrendiklerini süzgeçten geçirmesi ve süreci değerlendirmesi önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireyin belli becerilere sahip olması, bu becerileri uygun durumlarda kullanacağı anlamına gelmemektedir. Yapılan araştırmalar gerekli eğilimlere sahip olmadıkları için öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Aktaran, Tishman, Jay ve Perkins, 1992; Aktaran Wendy, 1992). Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir.

1992 yılında yapılan APA çalışmalarında da bireylerin, eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile bu becerilerini gerektiği gibi kullanmayabildikleri savı destek görmüştür (Facione, 1990; Aktaran, Akbıyık, 2006). Branch (2000) bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını ortaya çıkaran yedi özelliğini "meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma ve doğruyu arama" şeklinde listelemiştir ( Branch, 2000; Aktaran, Akbıyık, 2006)

Tüm tanımlara baktığımızda, eleştirel düşünme ile problem çözme arasında bir paralellik olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin yaratıcı düşünme ve öz yönetimli öğrenme ile de ortak noktalarının bulunduğu yadsınamaz. Öyleyse düşünme becerilerinin birbiri ile iç içe bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin tanımı ise, bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürüterek varolan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve argümanları belirlemek ve belirlenen argümanları tartışmak, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunmak ve bir yargıya ulaşmak biçiminde özetlenebilir.

Buraya kadar ele alınan eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine ilişkin çalışmalar bu kadarla sınırlı değildir. Ancak eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak çeşitli



araştırmacıların tanımlamış oldukları bu becerilerin yalnızca araştırmacılar, öğretmenler ya da öğrencilerle ilgili olmadığı, sözü edilen becerilerin günlük yaşamda her bireyi ilgilendiren beceriler olduğu söylenebilir.

Alan yazında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin farklı çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Ancak bu çalışmalar arasında görölen farklılığın, araştırmacıların bu becerileri kendi alanlarına uyarlaması ve kendi bakış açıları doğrultusunda ele almalarıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Hangi disiplin ya da farklı bakış açısıyla ele alınırsa alınsın, eleştirel düşünme becerileri özünde sorgulama, çıkarsama yapma, olay olgular arası ilişkiler kurma, kanıtlara dayandırma vb. üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Kısaca eleştirel düşünme, kendi içinde örgütlü, amaçlı bir zihinsel etkinliktir.

### **2.1.1.Eleştirel Düşünmeyle İlgili Çalışmalar**

1) Kreber (1993) öğretim üyelerinin öz yönetimli öğrenme, eleştirel düşünme eğilimi, öğretim felsefesi ve öğretme davranışlarının arasındaki ilişkileri incelemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretim üyelerinin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunu sağlama ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olma üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

2) Kreber (1998) bireylerin etkili şekilde öğrenmesinde önemli rol oynayan öz-yönetimli öğrenmenin, eleştirel düşünme eğiliminin ve psikolojik durumun yükseköğretimdeki önemini vurgulamak istediği ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenmenin, eleştirel düşünme eğiliminin ve psikolojik durumun birbiri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuş, ayrıca eleştirel düşünme eğiliminin öz yönetimli öğrenme için önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir.

3) Arpanantikul, Thanooruk ve Chanpuelksa (2006) probleme dayalı öğrenme becerileriyle gelişmesi beklenen öz yönetimli öğrenme, eleştirel düşünme ve öz saygı durumlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Hemşire adayları

üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucuna göre; öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukla eleştirel düşünme arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4) Fengpeng, Ping ve Xueqin (2009) hemşire adaylarının eleştirel düşünme yeteneği ve öz yönetimli öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukla eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek derecede ilişki bulmuşlardır. Hemşire adaylarının bilişsel olarak gelişmesi için eleştirel düşünme ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5) Yang, Lee, Sim, Park, Nam ve Kim (2012) tarafından hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerine göre akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri araştırılmıştır. 240 hemşirelik bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerine göre, akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişkinin var olduğu sonucuna varılmakla birlikte, akademik başarı ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk arasında bir ilişki bulunamamıştır.

6) Tabatabaei ve Parsafar (2012) ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmesinde eleştirel düşünmenin öz yönetimli öğrenmeye etkisini incelemiştir. Deneysel çalışma yapan araştırmacılar, deney grubuna ilk olarak ön test uygulayıp sonraki süreçte öz yönetimli öğrenmeyi artırıcı materyaller ve etkinliklerle dersleri yürütmüşlerdir. Diğer taraftan, kontrol grubu üzerinde ise; bu yönde herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Deney grubundan elde edilen son test sonucuna göre, öz yönetimli öğrenme ile eleştirel düşünme arasında ilişki olduğu, ayrıca eleştirel düşünmenin öz yönetimli öğrenmeyi artırdığı gözlenmiştir.

## 2.2. Özyeterlik

Son yıllarda öz yeterlik kavramı, öz benlik ve öz saygı kavramlarına oranla öğrenme ve motivasyon kuramlarında daha fazla yer almaktadır (Şahin, 2013; Aktaran, Sünbül, 2014). Bunun en önemli nedenlerinden birisi, özyeterlik inancının öğrenme ile ilişkili

diğer kavramlara göre bireylerin performanslarını daha fazla açıklamasıdır (Bong ve Clark, 1999; Bong ve Skaalvik, 2003; Aktaran, Ferla, Valcke ve Cai, 2009). Özyeterlik kavramıyla ilgili literatür de çok fazla tanım bulunmaktadır. Konuyu daha iyi anlayabilmek için bu tanımlamaları incelemek gerekir.

Özyeterlik, kişinin öğrenme düzeyini ve davranışlarını hedeflediği seviyeye ulaştırmak için kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014). Özyeterlik kişinin ne yapmak istediğini bilmesinden çok neyi yapmaya yeterli olduğunu bilmesidir (Senemoğlu, 2007; Aktaran, Sünbül, 2014). Yapılan araştırmalar, özyeterlik inancının bireylerin etkinlik seçimlerini, amaç yönelimlerini, çaba ve azimlerini, öğrenme ve başarılarını çeşitli yönlerle etkilediğini göstermiştir (Bandura, 1997; Aktaran, Schunk ve Pajares, 2005).

Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan önemli bir kavramdır. Bandura ilk kez 1977'de "Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde bu kavramdan söz etmiştir. İlk çalışmalar daha çok psikoloji, tıp ve spor gibi alanlarda yoğunlaşmıştır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Aktaran, Yanar, 2008). Bandura'ya göre özyeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramına ve gözlem yoluyla öğrenmeye dayanmaktadır. Gözleyerek öğrenme, sadece bir insanın diğer kişinin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olaylarla ilgili olarak kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilir iki kavram olmadığını açıklamaktadır. O'na göre gözlem yoluyla öğrenme taklit içerebilir de içermeyebilir de. Örneğin; sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için, soruları, kopya çekmeden kendi bilgileriyle cevaplamaya çalışacaktır. Bu durumdaki öğrenci, gözlemleri sonucu öğrenmiş ancak, modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2005; Aktaran, Yanar, 2008). Öğrenciler genellikle taklit etme eğilimindedir, bu yüzden öğrenciler üzerinde etkili olmak için ne yapmaları gerektiğini anlatmak değil, onlar için takip edecekleri bir örnek oluşturmak gerekir (Gresham, Elliott ve Evans-Fernandez, 1998; Aktaran, Yanar, 2008). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi motivasyonu tanımlarken hem bilişsel hem davranışsal elemanları birleştirmektedir. Öğrenci davranışları, gözlemledikleri arkadaşları ve öğretmenlerinden etkilenir. Eğer model alma motivasyonel bir güç ise öğrencilerin kendi bilgileri önemlidir. Özbilgi kişisel ve sosyal tecrübelerden oluşur (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Aktaran, Yanar, 2008). Özyeterlik ise

bir bireyin verilen görevi ne kadar iyi yapabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997; Aktaran, Yanar, 2008). Bandura'ya göre özyeterlik, bireyin kendisine verilen işi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili yargıdır. Başka bir deyişle, Bandura "bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarını özyeterlik algısı olarak tanımlamıştır( Bandura, 1997; Aktaran, Yanar, 2008).

Bireylerin bir işi başarıyla yapabilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o işi yapabilmeye ilgili sahip oldukları özyeterlik düzeyleridir. Özyeterlik kavramı ilk defa Bandura tarafından vurgulanmıştır. Bu kavram Bandura' nın ortaya attığı Sosyal Bilişsel Kuramın anahtar kavramlarından biridir. Bandura özyeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995; Aktaran Kear, 2000). Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Başarı aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde güvenle kullanımını gerektirir.

Diğer taraftan bir kişinin bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda kendine olan özyeterlik inancı yoksa yapamayabilir ve başarısız olabilir (Gawith, 1995; Aktaran, Ekici, 2007). Diğer bir ifadeyle, doğal olarak özyeterlik düzeyi düşük olan bir bireyin başarı düzeyi yüksek olması beklenilmemeliyken, aynı şekilde özyeterlik düzeyi yüksek olan bir bireyin de başarı düzeyinin düşük olacağı düşünülmemelidir.

Davranışlar ve deneyimler arasında olduğu gibi, deneyimlerle de özyeterlik algısının gelişmesi arasında yakın bir ilişki vardır. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar özyeterliği etkileyen faktörler olduğunu, bunlardan birinin de deneyimler olduğunu, yeterlik algısının zaman içinde deneyimlere ve buna bağlı olarak becerilerin yavaş yavaş artması ile özyeterliğin geliştiğini göstermektedir. Sonuç olarak bireylerin yaşadıkları olumlu yöndeki tecrübeleri onların özyeterliğinin de gelişmesini sağlamaktadır. Bandura'ya göre özyeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar

bireyin sahip olduğu özyeterliliğiyle ilgili durumları ifade etmektedir. Bu noktada bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuç beklentisi ve özyeterlilik beklentisidir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan özyeterlilik algıları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1995; Aktaran, Ekici, 2007). Bunlar;

- Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler)
- Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller)
- Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna)
- Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (Fizyolojik ve duygusal durumlar)

Bireyler başarılı olabilecekleri etkinlikleri seçme eğilimi gösterirler ve başarısız olacaklarını düşündükleri etkinliklerden kaçınırlar. Diğer yandan bireyler yüksek özyeterliliğe sahip oldukları belirli alanlarda kendilerine büyük hedefler koymaktadır (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014). Aynı zamanda, yüksek özyeterliliğe sahip bireyler bir konu üzerinde çalışırken daha fazla çaba sarf etme ve zorluklarla karşılaştıklarında daha çok sebat etme eğilimi içerisindedirler (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğrenenlerin eşit yeteneğe sahip oldukları durumlarda bir görevi yapabileceklerine inananların o görevi bitirme olasılığının, o görevi yapabileceğine inanmayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir (Schunk ve Pajares, 2005; Aktaran, Zimmerman ve Kitsantas, 1999, Collins, 1982; Aktaran, Schunk ve Pajares, 2009, s. 39). Yani bir görev için bireylerin başlangıç yetenek düzeyleri aynı seviyede olduğu durumlarda, o görev için daha yüksek özyeterliliğe sahip bireylerin, daha fazla öğrenme ve başarıma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Özyeterlilik insanların belirli performansları yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilme açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri şeklinde tanımlamıştır. Özyeterlilik, bireyin yapacağı işin seçeneklerini, ortaya koyacağı çabayı, zorluklara ne kadar süre dayanabileceğini ve kendini nasıl hissettiğini etkiler.

Özyeterliliğin kökeni kişinin kendi geçmiş performansları, gözlenen modellerin deneyimlerinin tecrübe edilmesi, sözlü ikna ve psikolojik izlerdir (Bandura, 1986;

Aktaran, Sünbül, 2014). Diğer bir tanıma göre ise özyeterlilik, kişilerin, talep edilen zor görevler ve kendi uygulamaları üzerinde kontrol kurabilme yeteneklerine olan inancıdır (Luszczynska, Gutie"rrez-Don"A ve Scahwarzer, 2005, 82; Aktaran, Sünbül, 2014).

Özyeterlik, bazı şartlar altında bireyin becerileri ile "ne yapabilirim" sorusuna verdiği cevaba ilişkin duyduğu içsel inancıdır (Snyder ve Lopez, 2002, 278; Aktaran, Sünbül, 2014).

Zimmerman akademik özyeterliğin önemli özelliklerini şöyle belirtmektedir: (Zimmerman, 1995; Aktaran, Karabacak, 2014)

- Öz-yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
- Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, matematik özyeterlik inancı, İngilizce özyeterlik inancından farklıdır.
- Özyeterlik ölçümleri duruma bağlıdır. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
- Özyeterlik ölçümleri performans için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslama da farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz (203-204)

Bandura bireylerin özyeterliklerinin dört farklı kaynaktan beslenerek geliştiğini belirtmiştir(Bandura 1997; Aktaran, Sünbül, 2014). Bu kaynaklar; Kişisel Deneyimler, Dolaylı Yaşantılar, Sosyal İknalar, Psikolojik ve Duyuşsal Durumlardır. Kişisel deneyimler, özyeterlik inancı üzerinde kalıcı ve sürekli bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan kişisel deneyimler, özyeterliğin en önemli ve en güçlü kaynağını oluşturmaktadır (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014). İnsanlar bir görevi yerine getirdikten sonra performanslarını değerlendirir ve yorumlar. Eğer bireyler performanslarının sonuçlarını olumlu olarak değerlendirmiş iseler benzer görevleri başarmaya ilişkin kendine güvenleri artar. Tam tersi söz konusu ise benzer görevleri başarmaya ilişkin kendine güvenleri azalır. Örneğin, derslerinde sürekli AA alan bir öğrencinin sıkı bir çalışmadan sonra girdiği sınavdan BB alması o öğrencinin hayal kırıklığı hissetmesine neden olur. Bu

öğrencinin kendi kapasitesine ilişkin şüpheleri oluşmaya başlar. Diğer yandan başka bir öğrencinin sürekli CC aldığı bir dersten BB aldığında bu öğrencinin o dersi başarmaya ilişkin cesareti ve güvenir artar. Sonuç olarak, bireylerin kişisel deneyimleri özyeterlik inançlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014). Bir diğer özyeterlik kaynağı, gözlenen kişiler üzerinden elde edilen dolaylı yaşantılardır. Öğrenciler; ebeveynleri, öğretmenleri, kardeşleri ve akranları gibi önemli gördükleri bireyleri günlük hayatlarında sürekli gözlemlerler ve bu gözlem sonuçları öğrencilerin özyeterlik inançlarını etkiler. Örneğin bir öğrenci, sınıf arkadaşının sınavdan AA aldığını gözlemlediğinde kendisinin de aynı notu alabileceği inancını geliştirmeye başlar. Dolaylı yaşantıların pozitif etkileri olduğu gibi negatif etkileri de olabilir. Akranlarını gözlemleyen bir öğrenci arkadaşının bir görevde başarısız olduğunu görür ve bu durum kendisinin aynı görevi yerine getirebileceğine dair inancının azalmasına neden olabilir. Özellikle, bireylerin yeni bir görev için gerekli performansı ortaya koyacak sınırlı bir deneyimlerinin bulunduğu veya o görev için kendi kapasitesine ait herhangi bir yargısının bulunmadığı durumlarda, dolaylı yaşantıların performans üzerinde daha çok etkili olduğu görülmüştür (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014).

Özyeterlik kaynaklarından üçüncüsü sözel ve sosyal iknalardır. İnsanların öz-yeterlikleri aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kendilerine söylenen cesaretlendirici sözlerle artabilir. Öğretmenlerin cesaretlendirici sözel ifadeleri, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmaları için gereken özyeterlik inançlarını artırabilir. Özellikle, gençler kendi yeteneklerinin yeterince geliştiğini düşünemedikleri zaman, öğretmenlerinin ve ailelerinin olumlu geri dönütlerine daha fazla ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte, bireylerin kapasitelerini aşan ve yapamayacakları görevlere ilişkin aşırı cesaretlendirici sözlerin, bireylerin gelecekte hata yapmalarına neden olarak özyeterlik inançlarını azalttığı belirtilmiştir (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014).

Özyeterliği oluşturan bir diğer önemli kaynak duygusal ve psikolojik durumlardır. İnsanlar kaygı ve stres gibi duygusal durumlarından hareketle kendi yeterliklerini değerlendirmektedir. Benzer yeterliklere sahip bireyler duygusal düzeyde farklı tepkilere sahip olabilmektedir. Bu durumlarda, yüksek kaygı ve stres düzeyi bireylere düşük özyeterlik duygusu hissettirmektedir. Diğer yandan duygularını kontrol edebilen bireyler benzer durumlarda diğer bireylere göre daha az kaygı ve stres duygusuna kapılır ve bu bireylerin özyeterlik duyguları daha yüksektir (Bandura, 1997; Aktaran, Sünbül, 2014).

Banduranın ortaya çıkardığı sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramının birleştirilerek geliştirilen bir çeşit ara kuramdır. Bu kuram temel alınarak Schunk tarafından özyeterlik kuramı geliştirilmiştir. Schunk'a göre bir işin başlangıçtaki yeterlik duyguları daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisinde iken o işi yaparken alınan dönütler özyeterlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptirler. Araştırmacılar, özyeterliğin, bireylerin gözlenen becerileri yerine onların becerileri ile ne yapabileceği hakkındaki inançları ile ilgilendiğini belirtmişlerdir. Birey bir işi yapabilecek yeteneğe sahip olsa da eğer yeterli özgüvene sahip değilse o işi yapamayacağını belirten Gawith özgüvenin önemine dikkat çekmiştir.

Birey kendini gerçekleştirebilme gizil gücüyle dünyaya gelen bir varlıktır. Bu gücü ortaya çıkartması ise kendini tanıması ve güvenmesi ile gerçekleşir. Wollfol'a göre özyeterlik algısı "kişinin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inançlarıdır" . Görülmektedir ki bireyin bir konuda bir eylemi yapıp yapamayacağı hususundaki düşüncelerini özyeterlik kavramını tanımlamakta kullanabiliriz.

Kuzgun özyeterliği; bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan öğelerin bir bileşkesi, her türlü davranış girişimine başlayıp başlamayacağını, başladıysa devam edip etmeyeceğinin bir belirleyicisi olarak tanımlamaktadır (Kuzgun, 2000; Aktaran, Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Yüksek bir özyeterlik inancı, başarıyı ve kişisel doyumunu artırır. Yüksek özyeterlik inancı olan kişiler, hedeflerine ulaşmada çok kararlı olurlar. Hata ya da yenilgilerden sonra özyeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler (Bandura,1994; Aktaran, Yanar, 2008). Bunun tersi durumlarda ise, özyeterliği düşük olan bireyler, kendilerine tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, çaba göstermezler, hemen vazgeçme eğiliminde olurlar (Bandura,1994; Aktaran, Yanar, 2008). Özyeterlik inancının başarı için tek başına yeterli olmadığı, fakat başarıyı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Kişilerin kapasitelerini olduğundan düşük algulamaları, sahip oldukları becerileri en iyi biçimde kullanabilmelerini engellerken, kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algulamaları çoğu kez performansları üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Aktaran, Yanar, 2008). Başka bir deyişle, bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır.



Birey özyeterlik düzeyi ile ilgili yanlış değerlendirme yapabilir. Bilgi, beceri ve yetenekleri küçümseyebileceği gibi onları olduğundan daha fazlaymış gibi de değerlendirebilir (Bandura, 1997; Aktaran, Karabacak, 2014). Başka bir deyişle, birey zaman zaman özyeterlik düzeyinin gerçektekenden daha düşük veya daha yüksek olduğu sonucuna varabilir. Hoy ve Spero'ya göre birey kapasitesini gerçekte olduğundan daha düşük algıladığında becerilerini yeterli düzeyde kullanamaz, daha yüksek algıladığında ise performansında artış görülür (Hoy ve Spero, 2005; Aktaran, Karabacak, 2014). Elbette ki gerekli yeteneklere sahip olduğu halde özyeterlik algısı düşük olduğu için başarısız olan birey olabildiği gibi bilgi, beceri ve yetenekleri sınırlı olmasına rağmen özyeterlik algısı yüksek olan bireyler de vardır. Pajares pek çok bireyin gerçekte sahip olduğu becerilerden kuşku duyduğu, onlara güvenmediği için başarısız olduğunu belirtmiştir (Pajares, 2002; Aktaran, Karabacak, 2014) Öyleyse birey özyeterlik düzeyini gerçekçi bir şekilde değerlendirdiğinde hedeflediği başarıya ulaşma ihtimalinin o kadar yüksek olacağı söylenebilir.

Özyeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar, özyeterlik algısının bireyin güdülenme düzeyi, kişisel amaç ve istekleri gerçekleştirmeye olan bağlılığı, bir eylemde gösterilen çaba miktarı, güçlüklerle baş edebilme direnci, başarı ve başarısızlık durumu ve performans ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Desivilya ve Eizen, 2005; Aktaran, Karabacak, 2014). Araştırma sonuçları, olumlu özyeterlik algısının motivasyonu artırdığını, zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığını, daha çok çaba harcama isteği oluşturduğunu; olumsuz özyeterlik algısının ise bireyin kendi hür iradesiyle davranmasını engellediğini ve başladığı işi tamamlayamadan bırakmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bıkmaz, 2004, Çapri ve Kan, 2006, Sharp, 2002, Yılmaz, 2007, Zimmerman, 2000; Aktaran, Karabacak, 2014). Öğrencilerin özyeterlik algıları ile öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; özyeterliğin öğrenme için ortaya konulan çaba, bilişsel ve biliş üstü stratejilerin kullanımı, sınıf içi ve dışı çalışmaların etkililiği, öğrenilenlerin kalıcılığı gibi birçok değişkeni etkileyerek öğrenci başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığını saptamıştır. Bandura yüksek yeterlik algısının başarıyı ve bireysel doyumunu artırdığını; kişisel gelişim ve becerilerin çeşitlenmesini sağladığını savunmaktadır (Bandura, 1994; Aktaran, Karabacak, 2014).

Özyeterlik kavramının tanımlarına ek olarak Bandura'ya göre bireyin hayat boyu özyeterlik gelişimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır: (Bandura, 1994; Aktaran, Karabacak, 2014).

**Kişilik Algısı:** Doğduğu andan itibaren çevreye bağımlı olan birey çevresini kontrol altına alarak temel gereksinimlerini karşılamaya çalışır. Karnının acıktığını söylemek için bebekler ağlarlar. Gereksinimleri zamanında karşılanmayan bebekler (örneğin ağlamanın işe yaramadığını anlayınca) çevreyi kontrol etmek için başka yöntemlere başvururlar. Çevreyi başarılı bir şekilde kontrol eden bebekler hayatlarının ileriki evrelerinde kişilik algısı oluşturmada daha başarılı olurlar.

**Aile:** Bireyin yapabileceklerinin farkına vardığı ilk topluluk ailedir. Birey ailenin diğer bireylerini gözlemleyerek, taklit ederek ve uygulayarak becerilerini geliştirir. Dolayısıyla fiziksel gereksinimlerinin yanı sıra sosyal, kültürel, dilsel ve mantıksal becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle, ailenin bireyin özyeterlik algısını geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.

**Arkadaş Çevresi:** Aileden sonra bireyin özyeterliğini geliştirmesini en çok etkileyen topluluk arkadaş çevresidir. Birey arkadaş ortamında sosyalleşir ve deneyimler kazanır. Bu çevre içerisinde birey saygınlık kazanmak ister, aidiyet duygusu geliştirme ve kendisini ispat etme gereksinimi duyar. Bireyin arkadaşlarını kendisinin seçmesi onun özyeterlik algısının gelişmesini sağlar.

**Okul:** Okul öğrencinin bilişsel becerilerini geliştirdiği, kültürlenme ve sosyalleşme sürecine katkı sağladığı, akademik başarıyı yakalayacağına olan inancını yani özyeterliğini geliştirdiği diğer bir yerdir. Öğrencileri okul arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ve akademik başarılarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi onların algılarını etkiler.

**Deneyimler:** Bireyin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlarla başa çıkma yolları sonucunda edindiği deneyimler onun özyeterlik algısının gelişmesini sağlar. Birey çocukluk ve ergenlikte karşılaştığı problemlerle baş etme yollarını deneyimler sonucunda öğrenerek özyeterliğini geliştirir. Birey ergenlikten yetişkinliğe geçtiğinde ise çeşitli sorumluluklar üstlenmesi gerektiğini öğrenir.

Özyeterlik Gereksinimi: Ergenlik sonrası genç yetişkinlik döneminde birey yaşadığı ilişkilerden ve iş yaşamında karşılaştığı problemlerle başa çıkmayı öğrenir. Bu zamana kadar geliştirilen özyeterlik algısı bireyin gereksinimlerini karşılama başarısını ve hayatını ne şekilde sürdüreceğini doğrudan etkiler. Birey yetişkin olduğunda özyeterlik algısı gelişmemiş ise ileriki yaşlarda stresli bir yaşantıya sahip olur. Bu nedenle bireyin yetişkin olmadan önceki evrelerde sahip olduğu özyeterlik algısı ne kadar güçlü ise yetişkinlik ve yaşlılık evresinde yaşamından o kadar hoşnut olur.

Geçmiş Yaşantılar: Yaşla beraber bireyin becerilerinde ve fiziksel aktivitelerinde azalma meydana gelir. Bireyin bu beceri ve aktivitelerinin yerini dolduracağı farklı becerilerde özyeterlik algısı geliştirmesi gerekir. Bireyin geçmiş dönemlerdeki becerilerine yönelik özyeterlik algısı ne kadar yüksekse yerine koyabileceği aktiviteler de o kadar fazla olur.

Bandura'nın özyeterlik kavramını açıklamasından sonra, eğitim araştırmacıları yaptıkları çalışmalarda özyeterlik inancının her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu gözlemişlerdir (Bandura, 1977; Aktaran, Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Ayrıca öğrencilerin yüksek akademik özyeterliliklerinin önemini gösteren pek çok çalışma yapılmış ve bu çalışmalarda öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır (Bandura, 1997, Pajares, 1997, Schunk, 1991, Schunk, 1995, Pajares ve Graham, 1999; Aktaran, Öncü, 2012). Lent, Broun ve Larkin yaptıkları bir araştırmada, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav notlarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Lent, Broun ve Larkin, 1984; Aktaran Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2009). Bandura (1986), yüksek akademik özyeterliğe sahip olan çocukların diğer düzeydeki çocuklara göre daha yüksek düzeyde başarılar sergileyebileceklerinin önceden tahmin edilebileceğini belirtmektedir. Jinks ve Morgan 'da, literatürde çocukların akademik özyeterliğine doğrudan pek fazla atıfta bulunulmadığını belirterek, mevcut bilgilerle özyeterlik ile akademik performans arasında bir ilişkinin varlığının desteklenebileceğini belirtmektedirler. Örneğin, Schunk çocukların özyeterlik kapsamında yüksek düzeyli başarıları sağladıklarını ortaya koymuştur (Schunk, 1981; Aktaran, Öncü, 2012). Schunk 'ın ortaya koyduğu bir diğer hususta, özyeterlik duygusunun geliştirilmesinin göreve bağlılığı sağladığı, daha büyük başarılar edinmesine zemin hazırladığı, diğer yandan özyeterlik duygusundaki zayıflamanın daha az bağlılık ve daha düşük başarıyı beraberinde getirdiğidir. (Schunk, 1983; Aktaran, Öncü, 2012).

Jinks ve Morgan, ortaöğretim öğrencilerinin özyeterlik algısı ve öz bildirimli notlar arasında önemli düzeyde ilişkilerin olduğunu ve bu ilişkilerin kent ve kırsal bölge okullarında aynı olduğunu ortaya koymuşlardır (Jinks ve Morgan, 1996; Aktaran, Öncü, 2012). Özyeterliği yüksek olan öğrenciler daha fazla strateji deneyecekler ve bu stratejilerinde ısrar edecekler, yeteneklerinden şüphe duyan öğrenciler ise öğrenim sürecinin başlangıcında bir başarısızlık algılarına öğrenme sürecini bırakıp geri çekileceklerdir (Brown ve Inouye, 1978; Aktaran, Schunk, 1984). Diğer yandan düşük seviyedeki özyeterlik, daha az çaba sarf edilmesine ve düşük başarının gösterilmesine neden olabilmektedir. Özyeterliğin düşük olması, benlik, yetenek ve başarı konusundaki olumsuz düşünceler ve düşük benlik saygısıyla ilgilidir. Böylece düşük özyeterlik beklentileri içindeki insanlar, yeteneklerini aşan herhangi bir eylemden kaçınmaktadırlar (Güngör ve Özbay, 2008; Aktaran, Öncü, 2012). Yüksek özyeterlik yaklaşımı sergileyen insanlar, herhangi zor bir duruma üstesinden gelinebilecek zorluklar olarak yaklaşmaktadırlar (Bandura, 1997; Aktaran, Locke ve Latham, 1990).

Çocukların akademik materyalleri öğrenmesi gibi dinamikler, çocuklarda öğrenme özyeterliği araştırmalarının nispeten az sayıda olması nedeniyle spekülatif bir nitelik taşımaktadır. Bandura, Adams ve Bayer'e göre, bireyler başarı stratejileri geliştirdikçe, "algılanan özyeterliğin, bireyin göstereceği çabayı artırarak performans düzeyini etkiler (Bandura, Adams ve Bayer, 1977; Aktaran, Jins ve Morgan, 2003). Feltz, Landers ve Raeder sporcular üzerinde yaptıkları araştırmada, başarılı performans ile özyeterlik arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Feltz, Landers ve Raeder, 1979; Aktaran, Öncü, 2012). Görüldüğü gibi yeterlik algıları bireyin performansı üzerinde olumlu ve yüksek düzeyde etkili olmaktadır.

Leithwood, kişinin özyeterlik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığını belirterek, bir kişinin herhangi bir davranışa ilişkin kendi performansını yeterli görebileceğini, ancak ortaya koyduğu performansın yetersiz olabileceğini ifade etmektedir (Leithwood, 2007; Aktaran, Öncü, 2012). Buna göre, özyeterliğin algısal bir durum olduğu ve kişinin gerçek performansının düzeyi ile tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir. Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden biraz yüksek görmesinin performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004; Aktaran, Öncü, 2012). Özyeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen araştırmaların oldukça fazla olduğu ve temel olarak

fen, matematik ve spor alanlarına odaklandığı görülmektedir (Bond ve Schunk, 1981; Aktaran, Öncü, 2012). Yine yapılan araştırmalar sonucunda özyeterlik algılarının öğretim sürecinde yıllara göre farklılıklar gösterebileceği bulunmuştur (Umay, 2002, Satow ve Schwarzer; Aktaran, Öncü, 2012). 1970’li yılların sonundan itibaren bireylerin özyeterlik algılarını belirlemek için çeşitli alanlara yönelik ölçekler geliştirilmiştir.

Ortaöğretim öğrencileri kapsamında yapılan araştırmalarda özyeterliğin öğrencilerin bir alandaki başarılarını yordayabilen bir değişken olup olmadığı incelenmiş ve genel olarak öğrenci başarısını yordayan önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akarsu, 2009; Barış, 2009, Duman, 2007, Gold, 2010, Keleşoğlu, 2011, Lodewyk vd., 2009, Mutlu, 2012, Saunders vd., 2004, Özkan, 2003, Özkeleş Çağlayan, 2010, Pektaş, 2010; Aktaran, Akengin, 2014). Yapılan bu araştırmaların matematik, fen bilimleri gibi çoğunlukla sayısal yeteneklerin temelini oluşturduğu alanlarda gerçekleştiği görülmektedir (Pajares, 1996; Aktaran, Akengin, 2014). Bununla birlikte özyeterliğin alanlara özgü olduğunu, bir alandaki özyeterliğin her alana genellenemeyeceğini vurgulamışlardır (Smith, 1999; Aktaran, Schunk, 2009).

Özyeterlik, bireylerin kendilerine ilişkin daha kapsamlı ve genel algılarına göre daha özel, alanlarla özgü bir yapı gösterir (Pajares, 1996; Aktaran, Akengin, 2014). Buna göre özyeterlik özel alanlar kapsamında incelendiğinde anlam bulmaktadır. Bu nedenle özyeterlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin çeşitli disiplinlerin öğretimi kapsamında incelenmesi gerekmektedir. Yapılan tanımlar da göstermektedir ki özyeterlik her alanda farklı değerlendirilmeyi gerektirmektedir.

Diğer yandan özyeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar, özyeterlik inancının her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu ve özyeterlik inancının her tip başarılı davranışın önemli bir unsuru olduğunu göstermiştir (Schunk, 201; Aktaran, Sünbül, 2014).

Özyeterlik inancı kavramı yapılan çalışmalarda Türkçe’ye “yetkinlik beklentisi”, “öz yeterlik beklentisi”, “özyeterlik inancı”, “özyeterlik algısı” gibi çeşitli terimlerde çevrilmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli tarafından ise, özyeterlik inancı, “özyeterlik algısı” veya “özyeterlik yargısı” olarak ifade edilmektedir (Aşkar, 2001; Aktaran, Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Özyeterlik inancı, Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) en temel kavramıdır ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini vurgulanmaktadır.

### 2.2.1. Özyeterliği Etkileyen Süreçler

Özyeterliğin performans üzerindeki etkileri farklı kategorilerde ele alınmaktadır: Bunlar, insanlar nasıl düşünür, ne hisseder, kendilerini nasıl motive ederler ve davranışları sorularıyla bu dört ana sürecin nasıl oluştuğuyla ilgili olan; Bilişsel, Motivasyonel, Duyuşsal ve Seçme süreçleridir.

**Bilişsel süreçler:** İnsanlar bir davranışı göstermeden önce, o davranışın olası sonuçlarını, bu sonuçların davranışı gerçekleştirmeye değip değmediğini önceden zihinlerinde tasarlarlar ve zihinlerinde bir senaryo oluştururlar. Özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, kişiler kendilerine olumlu rehberlik yapacak ve performanslarını destekleyecek başarı sahnelerini görüntülerler. Yetenekleriyle ilgili şüpheye sahip olanlar, başarısızlık senaryolarını görüntüleyecekler ve yanlış giden bir takım şeyler üzerinde duracaklardır. Başka bir deyişle, kişinin özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar da o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olacaktır. Özyeterlik algısı yüksek bireyler yüksek sesle düşünürler, zor durumlara kendilerini hazırlarlar ve başarılı ürünleri izleyerek kendilerine rehberlik ederler.

**Motivasyonel süreçler:** İnsanlar kendilerini yapabildikleri konusunda motive ederler, hedef belirler ve plan yaparlar. Eğer hedeflerine ulaşacaklarına inanırlarsa motivasyonları daha yüksek olur. Bandura'ya göre, üç bilişsel motivasyon bulunmaktadır: nedenselleştirme, sonuç beklentileri ve amaçla (Bandura,1995; Aktaran, Yanar, 2008) Bu unsurların dayandığı kuramlar ise nedensellik kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramıdır. Özyeterlik inançları nedensel durumlardan etkilenmektedir. Nedensel bağlantılar, motivasyonu, performansı ve özyeterlik inançları arasındaki etkileşimi biçimlendirir. Bandura insanların özyeterlik inançlarının onların motivasyon seviyesini belirlediğini söylemektedir( Bandura, 1986; Aktaran, Yanar, 2008).

**Duygusal durum:** İnsanların stresleri ve onların zor durumlarla karşılaşacaklarını düşünmeleri verilen görevlerle basa çıkmalarını zorlaştırır. Özyeterlik algısı duygusal

durumu düzenler; özyeterlik algısı düşük olan insanlar riskleri kaldıramazlar. Özyeterlik algısı yüksek olan insanlar ise risklerle ve kaygıyla basa çıkabilirler. Zor durumlarda basa çıkma yeteneğine sahip olan bireyler sorunları kolaylıkla çözerler. Özyeterlik algısı yüksek insanlar kendilerini rahatlatır, sakinleştirir, arkadaşlarına destek olur. Düşük özyeterlik algısı ise insanı depresyona kadar sürükleyebilir (Bandura, 1997; Aktaran, Yanar, 2008). Özyeterlik, davranış seçeneklerini, gösterilen çabayı ve ısrarı etkileyebilir. İnsanların yeteneklerine olan inanışları, motivasyon düzeylerinin yanı sıra tehdit edici veya zor durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını da etkiler (Bandura, 1995; Aktaran, Yanar, 2008). Duyuşsal tepkilerle basa çıkma konusundaki inanışlar, rahatsız edici düşünceleri kontrol etmek için de kullanılabilir.

**Seçme süreci:** Özyeterlik inancı, insanların içinde buldukları çevrelerini ve yaptıkları işleri seçmelerinde etkili olabilmektedir. İnsanlar yeteneklerini aştığına inandıkları etkinliklerden ve durumlardan kaçınırlar. Ancak kendilerine güvendikleri konudaki etkinlikleri, ne kadar çaba göstermek gerekirse gereksin üstlenirler. Yaptıkları seçimlerle, yaşamlarına yön verecek farklı ilgi, sosyal çevre ve becerilerini de geliştirirler.

### **2.2.2. Özyeterlik Algısının Kaynakları:**

Bandura, özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu altını çizerek, bunları doğrudan deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumu olarak açıklamaktadır (Bandura,1986; Aktaran, Yanar, 2008). Bunlardan en etkili olanın da bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğunu vurgulamaktadır:

#### **Doğrudan deneyimler (Başarılı deneyimler):**

Özyeterliğin en etkili kaynağıdır. Önceden tecrübe edilen başarı özyeterliğin oluşmasına neden olurken, başarısızlık da özyeterlik inancını zedeler. Bu kaynak Bandura tarafından performanstaki başarı olarak nitelendirilmektedir (Bandura,1994; Aktaran, Yanar, 2008). Bandura'ya göre yaptıklarımızdan kişisel ve etkili bilgiler ediniriz. Eğer insanlar başarıları kolay elde etmişlerse ve bu tür bir deneyim yaşamışlarsa, kolay sonuçları beklemeye alışmışlardır ve herhangi bir başarısızlık karşısında da kolayca cesaretleri kırılmaktadır. Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini ve sebatı öğreten olumlu

deneyimlerdir. Çünkü sebatla gösterilen gayretlerin arasından çıkan engelleri yenme de deneyim gerektirir (Bandura,1995; Aktaran, Yanar, 2008). Bir iste sebat ve çaba ile kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır.

### **Sosyal modelden sağlanan dolaylı yaşantılar (Gözlem):**

Model alınan kişiden etkilenilmesi durumudur. Bireyin kendi deneyimleri yoksa dolaylı yaşantılar özyeterlik algısı üzerinde etkili olacaktır. Başkalarının performansları bireyleri etkiler. Bir arkadaşı başarılı olan kişi, kendini daha iyimser hisseder, aksi durumda ise kötümser olur. Eğer etraftakiler hata yaparsa en parlak öğrenci bile endişeye kapılabilir (Gresham ve diğerleri, 1998; Aktaran, Yanar, 2008). Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın, kişinin kendisine ilişkin özyeterlik inancı düşük ya da ön bilgisi sınırlıysa, özyeterlik inancının oluşumunda oldukça etkilidir. Modeli gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, özyeterlik inancının oluşumunda etkili olmaktadır. Algılanan benzerlik ne kadar fazla ise, modelin başarı ve başarısızlıkları gözleyeni o denli etkilemektedir. Başka bir deyişle, gözleyen model aldığı kişinin kendi kendine başardığını görmesi, kişide kendinde de aynı yeterliğin olabileceğini, o etkinliği başarabileceğine inanırken, diğerlerinin başarısızlığını gözlemlemek, gözleyen gayretlerini olumsuz yönde etkileyebilir(Bandura, 1995; Aktaran, Yanar, 2008). Bununla birlikte, insanlar gözledikleri kişilerin özelliklerinin kendi özelliklerinden çok farklı olduğunu düşünüyorlarsa, gözlenen davranış ve bu davranışın sonuçları, kişinin özyeterlik inancının oluşumunda önem taşımamaktadır. Dolaylı gözlem yoluyla oluşan özyeterlik inancında, gerçek insanların gözlenmesinin yanı sıra, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modelleri gözlenmesi de önemli olmaktadır. Ancak, Bandura (1986)'ya göre ister gerçek ister sembolik olsun modellerin gözlenmesi, özyeterlik inancının oluşumunu ve hemen etkinliğe dönüştürülmesini sağlamamaktadır. Kişinin gözlemlediği davranışı zihinsel süzgeçlerinden geçirerek, içselleştirmesi gerekmektedir. Doğrudan yaşanan deneyimle oluşan özyeterlik inancı, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla benzerlik gösteriyorsa, olumlu ya da olumsuz olarak, özyeterlik inancı daha fazla güçlenmektedir.



### **Sözel ikna (Sosyal ikna):**

Çevreden olumlu mesajlar alan kişiler bir problemle karşılaşınca problemi çözmek için çaba harcar. Gerçekçi olmayan teşvikler de algıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilir. Burada öğrencilerin güçlükleri asacaklarına inandırabilecekleri vurgusu yapılmaktadır. Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Örneğin, bir sınıf ortamı düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrencileri etkinlikleri yapmak için cesaretlendirmesi, onların özyeterliliğini etkileyebilecektir. Olumlu dönütler öğrencilerin özyeterliliğini yükseltebilecektir. Olumlu ikna kişinin cesaretlenmesini ve kendisini güçlü hissetmesini sağlarken, bunun tersi bir durumda ise cesaretlerini yitirmelerine neden olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin özyeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir (Pajares, 2002; Aktaran, Yanar, 2008). Pajares'in de belirttiği gibi, olumsuz ikna yoluyla özyeterlik inancının zayıflatılması, olumlu ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

### **Duyuşsal Deneyimler (Bireyin fiziksel ve duygusal durumu):**

Stres yaratan durumlar öğrencilerde kişisel bilgi kaynağı olurlar (Eliot, Kratochwill ve Travers, 2000; Aktaran, Yanar, 2008). İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde buldukları psikolojik durumları özyeterlik inancının oluşumunu etkilemektedir. Olumlu psikolojik durum özyeterliliği artırırken, olumsuz psikolojik durum özyeterlik inancını azaltmaktadır. (Bandura, 1995; Aktaran, Yanar, 2008). Ancak özyeterlik inancının oluşumunda etkili olan diğer faktörler gibi duyuşsal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığı ile ilgilidir. Görüldüğü gibi, özyeterlik kavramı, yeterlik inancının bireyin kendi performansının, dolaylı deneyimlerinin, sözel iknainın ve duygusal durumunun bir ürünüdür (Bandura, 1986; Aktaran, Yanar, 2008). Öğrenciler eğer çevresel sorunlarla basa çıkmada yeterli değillerse özyeterlik algılarını düşürme ve potansiyel güçlükleri artırma eğilimindedirler (Bandura, 1986; Aktaran, Yanar, 2008). Ancak başaracaklarına dair inanca sahiplerse geçmişte güçlüklerle karşılaşmış olsalar bile, bu inanç önceki tecrübenin olumsuz etkisini ortadan kaldırmaktadır (Schunk, 1989; Aktaran, Yanar, 2008). Akademik özyeterlik inançlarının temel özellikleri; yeteneklerin değerlendirilmesi, içerik, çoklu boyut, ön ölçümler ve yeterlik incelenmesidir (Zimmerman, 1995; Aktaran, Yanar, 2008). Birey özyeterlik algısını yaptığı değerlendirme sonucunda oluşturur, özyeterlik algısının içeriği bireylerin

psikolojik ya da fiziksel durumları değil bir işi gerçekleştirme yetenekleridir. Özyeterlik çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Örneğin Matematik özyeterlik algısı, İngilizce özyeterlik algısından farklıdır. Duruma göre farklılık gösterebilir, içerik fark ettikçe özyeterlik algısı da değişkenlik gösterir. Özyeterliğin ölçümü beklenen performans için belirlenen ölçütler temel alınarak yapılır. İşe başlanmadan önce ön ölçümler yapılmalıdır. Özyeterlik tüm öz kavramlarıyla karıştırılmaktadır özellikle özgüven ve öz kavramı gibi. Özgüven bireyin kendine verdiği değerle ilgili daha genel bir kavramdır(Woodrow, 2006; Aktaran, Yanar, 2008). Özyeterliğin öz olgusuyla ilgili diğer kavramlardan ilk farkı; insanların kendileriyle ilgili ne hissettiklerini değil, verilen görevi ne kadar iyi yapacaklarına olan inançlarını değerlendirmesidir. Öz kavramı bireysel tepkilerimizi içine alan genel değerlendirmelerimizden oluşmaktadır, özyeterlik ise performansın gerçekleşeceği koşulu ve durumu dikkate almaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Aktaran, Yanar, 2008). Ayrıca bu inanç, içinde bulunulan duruma ve kullanılacak içeriğe göre değişmektedir. Bir kişi kendini bir toplum önünde tanıtma konusunda yeterli bulurken, bir mülakatta başarılı olamayacağını düşünüyor olabilir.

### 2.2.3. Özyeterlik Algısının Birey Üzerindeki Etkisi

Bandura özyeterlik algısının birey üzerindeki etkisini dört grupta toplamıştır: (Bandura, 1999; Aktaran, Yanar, 2008)

**Bilişsel Sürece Etkisi:** Birey amaçlarını belirlerken onun özyeterlik algısı ön plana çıkar. Şöyle ki, eğer birey yüksek bir özyeterlik algısına sahipse kendisine daha büyük hedefler koyar. Çünkü birey amacına ulaşabileceğine inanır. Yani yüksek özyeterlik algısı olan bir birey amaçları belirlemede güçlük çekmez ve amaçlarına ulaşmada başarılı olurken, düşük özyeterlik algısı olan bir birey amaçlarından emin olamaz ve denedikleri her işte başarısız olur.

**Motivasyona Etkisi:** Özyeterlik algısı amaçlara ulaşmak için gerekli olan motivasyonu etkiler. Birey sürekli eylem içerisinde olduğunda amaçlarına ulaşabileceğine inanır, motive olur. Böylelikle, ne yapabileceği hakkında olumlu ya da olumsuz algı geliştirir. Bireyin bir girişimde bulunduğu yüksek özyeterlik algısına sahip olması motivasyonunun da yüksek olacağı anlamına gelir.

**Olumsuzluklarla Baş Etmeye Etkisi:** Bireyin özyeterlik algısı yüksek olduğunda karşılaştığı problemle rahatlıkla baş edebilir. Diğer yandan birey zayıf özyeterlik algısına sahipse karşılaştığı problemi çözemez. Bu özyeterlik algısı hem problem çözmeye hem de olumsuz düşünceleri kontrol etmeye yönelik duyulan özyeterlik algısıdır.

**Hayatı Yaşayış Biçimine Etkisi:** Birey sosyal çevresini oluştururken özyeterlik algısından etkilenir. Şöyle ki, birey hayatına kimleri alıp almayacağı ile ilgili karar verirken özyeterlik algısı etkili olur. Özyeterlik algısı zayıf olan birey, bir etkinliği yapamayacağına veya bir çevrenin kendisini aştığını düşündüğünde etkinlikte yer almaz ya da o çevreden uzak durur.

#### **2.2.4. Yüksek Özyeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri**

1. Yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler en zor görevlere bile başlamakta tereddüt etmezler (Bandura, 1994; Aktaran, Yanar, 2008).
2. Onlara verilen görevlere daha fazla ilgi gösterip çaba harcarlar ve başarısızlıktan yılmadan daha başarılı olmak için her türlü gayreti gösterirler (Bandura, 1997; Aktaran, Yanar, 2008).
3. Başarısız olduklarında bunu daha fazla çalışarak asabileceklerini düşünür ve hatalarını telafi etme yolunu seçerler.
4. Strese ve depresyona karşı daha az eğilimlidirler. Psikolojik güçlüklerin üstesinden gelebilecek donanıma sahiptirler.
5. Her zaman sorumluluk taşırlar.

#### **2.2.5. Düşük Özyeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri**

1. Düşük özyeterlik algısına sahip kişiler yapamayacakları işlerden kaçma eğilimindedir ve sorumluluk duyguları yetersizdir (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001).
2. Kendi yetersizliklerini göz önünde bulundururlar. Genellikle kaygı, stres ve endişe taşırlar.

3. Zoru gördüklerinde çabucak vazgeçerler (Bandura, 1997;Aktaran, Pajares ve Schunk, 2001).

4. Sürekli başarısız olacaklarına inanırlar, yasadıkları önceki deneyimler onlar üzerinde olması gerekenden daha fazla etkiye sahiptir ve yeni başarılar elde etmelerine engel olmaktadır.

### **2.2.6. Özyeterlikle İlgili Çalışmalar**

Ülkemizde özyeterlik algısına ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Yabancı dil özyeterlik algısına ilişkin çalışmalar ise oldukça az sayıdadır. Aşağıda öncelikle diğer alanlardaki özyeterlik algısıyla ilgili çalışmalardan başlamak üzere, İngilizce özyeterlik ile ilgili araştırmalar kısaca özetlenmiştir:

1) Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç (2004), fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmacılar, 2002-2003 yaz yarıyılında fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalının farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarına özyeterlik inanç ölçeği uygulamıştır. Ayrıca araştırmada mezun olunan lise türü ve cinsiyet bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Sonuçlara göre, fen eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arttıkça özyeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik özyeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2) Can, Günhan ve Erdal (2005) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının öğretim programı ve cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlik Ölçeği" (FMKÖ) kullanılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenime devam eden Fen Bilgisi öğretmen adaylarının (n=152) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler t-testi ve varyans analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği, ancak sınıf düzeyine göre dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir.

3) Sarıkaya (2004) sınıf öğretmeni adaylarının bilgi düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutumları ve özyeterlik inançlarını belirlemek için bir tez hazırlamıştır. Bu tez çalışması, 2003-2004 bahar döneminde Türkiye'deki dokuz farklı üniversitede ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan toplam 750 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Veriler, Enochs ve Riggs'in (1990) "Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği", Fen Bilgisi Testi ve Thompson ve Shringley'in (1986) "Fen Öğretimi Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının, fen öğretimi özyeterlik ölçeğinin kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında, orta düzeyde inanca sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik genellikle pozitif tutum geliştirdiklerini ve fen bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, fen bilgi düzeyi ve fen öğretimine yönelik tutumun, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sonuç beklentisindeki değişimlerine istatistiksel olarak önemli katkı yaptığı görülmüştür.

4) Gürcan (2005) bilgisayar özyeterliği ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri Eğitim, Edebiyat ve Fen Fakültelerinde okuyan 242'si (%47,6) kız, 258'si (%50,4) erkek toplam 500 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Çalışmada Bilgisayar Özyeterliği Ölçeği (BÖÖ) ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği (BÖSÖ) kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrenme stratejileri ile bilgisayar özyeterlik algısının arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak bilgisayar kullanma durumunda olan öğrencilerin uygulama ve bellek stratejilerini kullanma düzeyleri arttırılırsa, bilgisayar özyeterliklerinin de artacağı umulmaktadır. Ayrıca bilgisayar özyeterliğinin daha çok üst düzey öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerde daha yerleşik ve yüksek olduğu ifade edilmektedir.

5) Seferoğlu (2005) Elmadag ilçesi ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik algılarını incelemiş ve bilgisayar özyeterlik algılarının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışma grubu dört ilköğretim okulunda görev yapan 51 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ve Askar ile Umay (2001) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Özyeterlik Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bulgulara göre özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı büyük bir çoğunlukla okullarında sunulan bir kurs

aracılığıyla öğrenirken, özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı çoğunlukla deneme-yanılma yoluyla öğrenmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak bilgisayarın etkili bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenler için uygun ortamların yaratılması gerektiği söylenebilir.

6) Kus (2005), öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarıyla bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarının, çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş gibi) açısından bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca bilgisayar özyeterlik inançları ile BDÖ' e yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu, bilgisayar öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar özyeterlik inancı ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile bu konuda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmamış öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inanç ortalamaları arasında hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ortalamalarının oldukça yüksek olduğu ve buna yönelik tutum ortalamalarının ise cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken BDÖ' e yönelik tutum ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmış olanlar ile bu konuda herhangi bir eğitime katılmamış olan öğretmenlerin BDÖ'e yönelik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile BDÖ'e yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

7) Akkoyunlu ve Orhan'ın (2003) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasının örneklemini Eskişehir, Hacettepe, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Marmara Üniversitelerinin son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Anketi ve Bilgisayar Kullanma Özyeterlik İnancı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inançlarının yaşları büyüdükçe artış gösterdiği görülmüştür. Özellikle genel lise mezunu öğrenciler ile diğer meslek lisesi öğrencilerin bilgisayar kullanma özyeterlik inançları arasında genel lise mezunlarının

lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Cinsiyete göre inceleme yapıldığında anlamlı farka rastlanmamıştır.

**8)** Orhan (2005), bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma özyeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği özyeterlik inancı üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, sekiz farklı üniversiteden, 296 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencilerinin, bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayar öğretmenliği özyeterlik inançları ve arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile öğretmenlik özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu ve aralarında da pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin özyeterlik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve kararsız olan gruba ait olduğu görülmektedir.

**9)** Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) çalışmasının amacı Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye adapte edilmesidir. Ayrıca, bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Çalışmaya Türkiye'deki dört büyük şehirden altı farklı üniversiteden 628 öğretmen aday katılmıştır. Çalışma sonucunda bu ölçeğin Türkiye'ye uygun bir ölçek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

**10)** Işıksal (2005), aday öğretmenlerin üniversite Matematik derslerindeki performanslarını, Matematik özyeterlik inançlarını, cinsiyetin ve program yılının etkisini araştırmıştır. Bayan öğretmen adaylarının performanslarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, ancak özyeterlik algıları arasında fark olmadığı, programda daha eski olanların performans ve özyeterlik algılarının yenilere göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

**11)** Morgil, Seçken ve Yücel (2006) Kimya öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmalarında cinsiyet ve tutum kriterlerini dikkate almış ve bunların birbiriyle ilişkisine bakmıştır. Yapılan istatistiksel

değerlendirmeler sonucunda; bu üç kriterden cinsiyet ve kimyaya yönelik tutumlarla, özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

**12)** Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlandığı çalışmalarında davranışların oluşumunda etkili olan inançlardan birinin de özyeterlik inancı olduğunu belirtmektedir. Köseoğlu ve diğerlerine göre, bireyin motivasyon ve performansını etkileyebilen özyeterlik inancının öğretmenlerde saptanarak, geliştirilmesi etkili öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak, özyeterlik inancını ölçme amacıyla kullanılmakta olan araçlarla ilgili çeşitli problemler vardır ve geçerli, güvenilir yeni araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacılar, Schmitz ve Schwarzer tarafından 2000 yılında Almanya'da geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Almanca olan orijinal ölçeğin farklı zamanlardaki güvenilirlik alfa değerleri 0.81 ve 0.76' dır. Ölçeğin Türkçe' ye çevirisi, Almanca eğitim görmüş uzmanlarca yapılmıştır. Daha sonra Türkçe' ye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla farklı alanlardan 87 öğretmene uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, uyarlanan Türkçe ölçeğin iki boyutlu olduğu, orijinal ölçekte 10 olan madde sayısının, Türkçe ölçekte sekiz olduğu ortaya çıkmıştır. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ile hesaplanmış, bütünü için alfa değeri 0.79 olarak belirlenmiştir.

**13)** Göker (2005) aday öğretmenlerin İngilizce öğretim becerileri, İngilizce öğretimi ve İngilizce öz yeterlik algısı konularında danışmanlık aldıktan sonra bu konularda bir gelişme gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Kıbrıs Üniversitesi, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan adaylar, toplam 32 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada 32 kişi iki gruba ayrılmış, bir gruba danışmanlık verilirken diğer gruba verilmemiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerinde adayların görüntüleri kaydedilmiş, ayrıca Öz yeterlik algıları ön test ve son test yapılarak ölçülmüştür. Kontrol grubu ve deney grubu birbirinden farklı sonuçlar almıştır. Danışmanlık alan adayların etkili öğretmenlik becerileri gelişmiş ve bu etkinlikler onların öz yeterlik algılarını yükseltmiştir.

**14)** Tarcanlıoğlu (2005), İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını ve bu inançların cinsiyetle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın denek grubunu



45'i erkek, 73'ü kız toplam 118 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneklerin hepsi Türkiye'de bir üniversitenin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümünde son sınıf öğrencisidir. Ölçek olarak, Horwitz' in dil öğrenmeye yönelik inançlar ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır: dil öğrenmeye yatkınlık, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim becerileri, güdülenme ve beklentiler. Ölçek, adaylara İngilizce aslından uygulanmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının, dil öğrenmede güdülenme ve beklentileri ilk sıraya koyduklarını ortaya çıkarmıştır. Deneklerin, iletişimsel yöntemler yerine dilbilgisi-çeviri, sözcük ezberleme gibi geleneksel yöntemlerle yabancı dil öğrenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Alt boyutların birbiri arasında güçlü bir ilişki olduğu ve cinsiyetle stratejiler arasında yabancı dil öğrenmeye ilişkin ilişki olmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır.

**15)** Büyükduman (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik algıları ve öğretmenlik özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu ilişkinin yanı sıra, mezun olunan okul türü, cinsiyet gibi değişkenlerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısı ile İngilizce özyeterlik algısı arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Adayların İngilizce özyeterlik algısı yükseldikçe, öğretmenlik özyeterlik algısı düşmektedir. Ancak bu araştırma, Mustafa Kemal Üniversitesinden katılan öğrencilerin özyeterlik algısı ve öğretmenlik algısı arasında olumlu ilişki olduğunu göstermiştir. Onların özyeterlik algısı arttıkça, öğretmenlik algısı da artmaktadır.

**16)** Duman (2007) bir İngilizce özyeterlik ölçeği geliştirmiş ve özyeterlik algısının başarıyı, cinsiyet ve farklı düzeylere göre yordayıp yordamadığına bakmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin özyeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, özyeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde özyeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hem Türkçe – Matematik hem de Fen –Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Türkçe –Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen –

Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma, 9.sınıf öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### **2.2.7. Yabancı Dil Özyeterlik Algısına Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

1) Mickhuley ve diğerleri (1996) ESL (ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin) öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı özyeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle, öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı özyeterlik algılarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından dört farklı çalışmadan uyarlanan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulamasının ardından son düzenlemeleri yapılmış, yetişkin okuryazarlar ve ESL öğrencilerine, özyeterliklerinin seviyesini belirlemek üzere uygulanmıştır. Sonuçlar, her iki grupta özyeterlik algısı düşük olan öğrencilerin başarısının da düşük olduğunu; özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin ise başarı oranının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2) Huang ve Chang (1996) yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin özyeterlik algılarının başarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin özyeterlik algısının en çok nelerden etkilendiği, öğrenenlerin özyeterlik algılarının başarılarını nasıl etkilediği, aynı zamanda öğrenenlerin başarılarının özyeterliliği nasıl etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların özyeterlik seviyeleri başarılarıyla ilişkili değildir. Katılımcıların başarıları yeteneklerini algılamalarıyla ilişkilidir. Konuya olan ilgi katılımcıların özyeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Katılımcıların özyeterlik algılarını etkilemede öğretmen (olumlu ya da olumsuz olarak) önemli rol oynamaktadır. Uygun etkinliklerin verilmesinin, öğrencilerin azimli ve istekli olmalarının sağlanmasında ve özyeterlik algılarının geliştirilmesinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Öğrenenin başarısı, diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, görevin zorluğu ve görev için harcanan çaba gibi faktörlerin özyeterliliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencinin kendisine sunulan görevi yerine getirebilmesi özyeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan diğer öğrencilerle kendini kıyasladığında daha düşük bir başarı gösterdiğini düşünen öğrencinin özyeterlik algısı olumsuz yönde etkilenmektedir.

Son olarak da görevin karmaşık olması görev için harcanan çaba miktarını ve özyeterlik algısını düşürmektedir.

**3)** Woodrow (2001) yaptığı çalışmayla, Avustralya’da akademik amaçlı İngilizce öğrenen yetişkinler için uygun bir uyarlanabilir öğrenme modeli sunmuştur. Bu öğrenme modelinde, dil ediniminde gözükmeyen değişkenlerin yüksek başarıya ulaşmayı etkilediği hipotez edilmiştir. Geliştirilen model motivasyon, özyeterlik, dil öğrenme endişesi, dil öğrenme stratejileri ve sözlü performansları kapsamaktadır. Yapılan pilot çalışmayla öncelikle, araştırmada kullanılacak ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sonuç olarak anket geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

**4)** Klassen (2001) 6 ile 10. sınıf arası öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının rolünü konu alan tüm çalışmaları özetlemiş ve çalışmaların birçoğunda özyeterlik algısının başarının yordayıcısı olduğu sonucuna vardığını, başarının tahmin edilmesinde öncelikli rolün özyeterlik algısına ait olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple yazma özyeterlik algısı üzerine yapılan tüm çalışmaları kullandıkları ölçekleri bir tablo halinde çalışmasının sonunda vermiştir.

**5)** Templin ve diğerleri (2001) bir öz yeterlik kursu vererek bu kursun ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin özyeterlik algılarını ve dil becerilerini arttırıp arttırmayacağını araştırmıştır. Çalışmada özyeterlik anketi geliştirmiş, bu anketin geçerlik ve güvenirlik hesaplarını yapmıştır. 293 üniversite birinci sınıf öğrencisine ön test ve son test uygulaması yapılmış, kurstan önce ve sonra öğrencilerin başarıları ve özyeterlik algıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda ölçme aracı geçerli ve güvenilir bulunmuş ve kurs sonunda öğrencilerin özyeterlik algıları ile becerilerinin yükseldiği ortaya çıkmıştır.

**6)** Pajares, Hartley ve Valiante (2001) özyeterlik algısının dil öğretiminde çok önemli yeri olduğu defalarca ortaya konduktan sonra, bu algıyı ölçecek bir araçta cevaplama biçimini değiştirerek daha ayırt edici bilgi almaya ihtiyaç duymuştur. Bu aracın nasıl daha geçerli ve güvenilir olacağı düşünülmüş, 1-6 lı likert tipi ölçekle, 0- 100 dereceleme sekline sahip iki ölçek kıyaslanmıştır. Bu çalışmanın temel sorusu 0- 100 lük dereceleme biçimli bir ölçek, yazma özyeterlik algısını ölçmekte kullanılabilir midir? İki ölçeğin güvenirlik ve ayırt ediciliği incelenmiştir. 0-100 dereceleme biçimli ölçeğin çocuklarca

kullanılmayacağı, ancak erişkinlerde daha ayrıntılı ve güvenilir bilgi verdiği sonucuna varılmıştır.

**7)** Shmais (2003) çalışmasında Filistin’de Arapça konuşan öğrencilerin İngilizce öğrenme strateji kullanımları ve özyeterlik algılarının okul başarıları ve dil performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Örneklem 99 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlara göre, öğrencilerin %76 sı yürütücü biliş dayalı stratejiler kullanmaktadır. Okul başarısı ve cinsiyet, strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

**8)** Chularut ve Backer (2003) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin kavram haritası kullanmasının, özyeterlik, özdüzenleme ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Ön test ve son testli deneysel desen uygulanmış ve kavram haritası kullanımı, zaman, öğretim yöntemi, İngilizce yeterliği, başarı ve özyeterlik ile önemli bir ilişki göstermiştir. Kavram haritası kullanan grup, bu değişkenler dikkate alındığında diğer gruptan daha yüksek sonuçlar almıştır.

**9)** Hsieh (2004), özyeterlik, genel dil öğrenme inancı ve yabancı dil derslerindeki başarıyı incelemiştir. Özyeterlik algısı için Pintrich, Smith, Garcio, Mc. Keachie tarafından geliştirilen “Dil öğrencileri için Özyeterlik Algısı ölçeği” kullanılmıştır. Özyeterliğin içsel özelliklerle ilişkili olduğu ve başarı için içsel bağlama yapanların daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu bulunmuştur.

**10)** Wang (2004) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma şekillerini ve özyeterlik algılarını nitel bir çalışma ile incelemiştir. Sınıftayken ve katılımcıların oyunları sırasında gözlem yapılmış, anne babalar ve öğrencilerle görüşme düzenlenmiş ve öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler incelenmiştir. Çalışmaya göre öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermektedir. Çalışmadan anlaşılmıştır ki dil öğretiminde özyeterlik algısı ve strateji kullanımı çok önemli bir yere sahiptir çünkü özyeterlik algısı artış gösterdikçe ortaya konan ürünler de iyiye doğru gitmektedir.

**11)** Mills, Herron ve Cole (2004) dil öğrenenlerin öğretmen destekli video dersinde mi yoksa öğretmen desteği olmadan islenen video dersinde mi daha yüksek özyeterlik algısı gösterdiklerini incelemiştir. 53 Fransız kolej öğrencisinin öğretmen destekli ve desteksiz

olarak aldıkları derslere göre performanslarında iki grup puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak özyeterlik algıları incelendiğinde destek alan öğrencilerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

**12)** McCrudden, Perkins ve Putney'in (2005) okuma stratejileri ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, öğrenciler iki haftalık strateji öğretimine tâbi tutulmuşlardır. Bu çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi sabit kalırken özyeterlik algısında bir artış görülmüştür. Araştırma, programa strateji öğretiminin alınmasının öğrenci motivasyonunu kısa sürede etkilediğini ortaya koymuştur.

**13)** Siew ve Wong ( 2005) 13 erkek ve 61 bayan aday öğretmenin dil öğrenme stratejilerini kullanmaları ve yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında, aday öğretmenlerin, öğrenme içeriklerine verdiği cevaplardan altı adet öğrenme stratejisini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stratejileri ile özyeterlik algısı arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve olumlu ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan bireylerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**14)** Alliegro (2006) özdeğerlendirmenin, İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin özyeterlik algısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre özyeterlik yabancı dil başarısında çok önemli bir faktördür ve motivasyonu ve ilgiyi arttırmaktadır. Yazara göre, özdeğerlendirme çalışmaları yapan öğrencilerin özyeterliği artmaktadır ve özdeğerlendirme egzersizleri mutlaka programa alınmalıdır.

**15)** Lavelle (2006) çalışmasında öğretmenlerin yazmaya yönelik özyeterlik algıları ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 64 öğretmenin özyeterlik algısı ölçekle ölçülmüş ve öğrencilerin yazdığı metinlere bakılarak başarıları test edilmiş ve dereceleme çizelgeleri kullanılarak başarıları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, performans ve özyeterlik algısı arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

**16)** Rahemi (2007) çalışmasında, sosyal bilimler öğrencilerinin özyeterlik inancını ve bu inancın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecine olan etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, 80 lise son sınıf öğrencisi ve lisede görev yapan 20 İngilizce

öğretmenidir. Araştırma yöntemi (öğretmen görüşmeleri, sınıf içi gözlemler ve öğrenci günlükleri ile) hem nitel, hem de (yapılandırılmış anket uygulaması ve yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde başarı ölçümlemesi ile) nicel özelliklere sahiptir. Nitel veri analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı yaklaşım kullanılmış, nicel veri analizinde ise Kikare testi ve korelasyon analizi tercih edilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, sosyal bilimler öğrencilerinin İngilizce öğrenmede özyeterlikleri düşüktür ve yabancı dil öğrencisi olarak sahip oldukları akademik yeterliğe dair inançları oldukça olumsuzdur. İngilizce öğrenmedeki başarı ile özyeterlik arasında güçlü bir olumlu korelasyon olduğu belirlenmiştir.

**17)** Yang, Lay, Tsao, Liou ve Lin (2007) internet kullanımında özyeterliğin dil kaygısına etkisi konulu çalışmada, internet ve dil kullanma kaygısının internet ve dile yönelik özyeterlik algısını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. 368 üniversite öğrencisinin özyeterlik algıları ve kaygı düzeyleri ölçülmüştür. Sonuç olarak dil kaygısının internet kullanımını ve dil özyeterlik algısını etkilediği ancak, internet özyeterlik algısına etkisi olmadığı bulunmuştur.

**18)** Shang (2007) okuma stratejileri kullanımı, özyeterlik ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 53 Tayvanlı üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmış ve öğrencilerin hangi stratejileri daha çok kullandığı, okuma performansları konusundaki özyeterlik algıları ve hangi değişkenin okuma başarısının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Strateji kullanımı ve okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Bu araştırmaya göre özyeterlik algısı okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır.

**19)** Mogagwe ve Oliver (2007) dil öğrenme stratejileri, yas, yeterlik, özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak Morgan ve Jinks(1999)'in yeterlik, Oxford'un dil öğretim stratejileri ölçeklerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Bostwanalı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yeterlik ve özyeterlik algıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

**20)** Chen ve Hasson (2007)'in çalışmasının amacı; dil öğrenme ürünlerini etkileyen üç motivasyonel faktör olan özyeterlik algısı, dile verilen değer ve dile karşı kaygıyı araştırmaktır. Ayrıca bu üç değişkenin İngilizce dinleme başarısına etkisine bakılmıştır. Tayvan'daki iki farklı üniversitenin öğrencilerinin dinleme derslerindeki becerileri test

edilmiştir. Düşük başarı gösteren ve yüksek başarı gösteren öğrencilerden oluşan 300 öğrenciye anket uygulanmıştır. Söz konusu anket dinlemeye yönelik özyeterlik algısı, dil kaygısı ve algılanan değer ölçeklerini içermektedir. Başarı puanları ise yılsonu notları kullanılarak ve yıl boyunca yapılan ürünler incelenerek elde edilmiştir. Sonuçlar diğer çalışmalarda olduğu gibi özyeterlik algısının başarının yordayıcısı olduğunu bir kez daha göstermiştir. Bu durum dil başarısının tek yordayıcısının dil kaygısı olmadığını ispatlamıştır.

## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991, 79). Bu araştırmada da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden bir kesit alınarak, bu öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algıları incelenmiştir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmada evren ve örneklem belirlenirken çeşitli istatistiksel karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Böylelikle bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algıları arasındaki fark ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 317 kız 255erkek toplam 572 öğrenciden oluşmaktadır.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve İngilizce Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.



### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın temel amacı farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algılarını incelemektir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin nasıl değiştiği araştırılırken, bireylerin İngilizce dersi özyeterlik seviyeleri üzerinde etkili olan başka etkenleri de dikkate almak gereklidir. Bu sebeple çoğu zaman eğitim süreci sonucunda elde edilen kazanımlarla bağdaştırılan sosyal background değişkenleri de çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ‘okul, cinsiyet, aile gelir düzeyi, hayatınızın çoğu kısmının nerede geçtiği, yurtdışında bulunup bulunmama ve İngilizce ders saat sayısının haftada kaç saat olması gerektiği’ gibi sosyal ve akademik background değişkeni yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğrencilere cinsiyetleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından cinsiyetlerini “(1) *Kadın*, (2) *Erkek*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğrencilere ailelerinin gelir durumu sorulmuştur. Öğretmen adaylarından ailelerinin gelir durumunu “(1) *1000 TL ve altı*, (2) *1001-2000 TL*, (3) *2001-3000 TL*, (4) *3001 TL ve üzeri*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğrencilere yaşadıkları yerleşim yeri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından yaşadıkları yerleşim yerini “(1) *Köy-Kasaba*, (2) *İlçe*, (3) *Şehir* ” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğrencilerin herhangi bir yurtdışı seyahatine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin herhangi bir yurtdışı seyahatine katılıp katılmadıkları “(1) *Evet*, (2) *Hayır* ” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğrencilere İngilizce dersi ders saatinin haftada kaç saat olmasını istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden bu maddede haftalık istedikleri ders saat sayısını uygun bölüme yazmaları istenmiştir.

### **3.3.2. Ölçeklerin Uyarlama Çalışması**

#### **3.3.2.1. İşlem**

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeğinin uyarlama çalışması için e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Konuyla ilgili olarak yayınlanan makaleler incelenmiş ve kaynaklar ışığında bir planlama yapılmıştır.

Uyarlama sürecinde kültürler arası farklılıklara özen gösterilmesi önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Bu süreçte ölçeğin farklı bir dilden Türkçeye çevrilmesi titizlikle gerçekleştirilmelidir. Geçerlik ve güvenilirlikte sorun yaşamamak için ölçeğin uyarlanmış yeni formunun, kültüre uygun ve anlaşılabilir olmasına büyük özen gösterilmiştir.

#### **3.3.2.2. Çeviri Çalışması**

Ölçeklerin İngilizce orijinalinde yer alan maddeler önce araştırmacı tarafından daha sonra da iki program geliştirme, bir program değerlendirme, iki psikolojik danışma ve rehberlik, iki ölçme ve değerlendirme ve İngilizce öğretmenliği bölümünde çalışmakta olan üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Uzmanlardan maddelerin, orijinaline uygun ve aynı zamanda toplumumuzda anlaşılır olmasına özen göstermeleri istenmiştir. Daha sonra, tüm çeviriler göz önünde bulundurularak Türkçe form oluşturulmuştur. Sonraki aşamada oluşturulan Türkçe form üç Türkçe uzmanının görüşüne sunulup görüş ve önerileri alındıktan sonra ölçekler uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

#### **3.3.2.3. Araştırma Grubu**

Araştırma grubunda Kayseri Melikgazi Müşerref Hasan Eser Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kayseri Kocasinan 75. Yıl Anadolu Lisesi, Kayseri Melikgazi Erhan Ahmet İnci Anadolu İmam hatip Lisesinde öğrenim gören toplam 600 öğrenci yer almıştır.

#### **3.3.2.4. Analizler**

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 16.00 programı kullanılarak yapılmıştır. Ölçeklerin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır ve faktör yükü 0,40'tan büyük olan maddeler değerlendirilmeye

alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçek ve bileşenlerine ait güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

“California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory)” benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir,2003; Aktaran, Karataş, 2013). Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo,1998; Aktaran, Kökdemir, 2003; Aktaran, Karataş, 2013).

Ölçeğin uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-28 arasında değişen 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kökdemir (2003)'in uyarlama çalışması sonucunda, ölçek 7 faktörden 6 faktöre ve 75 maddeden 51 maddeye indirgemıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüştür. Aşağıda yeni şekillenen faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddelerle alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısına yer verilmiştir

#### 3.3.3.1. Ölçekle İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

##### 1. Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity)

Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel olma eğilimini ifade eden Analitiklik Alt Ölçeği

toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Analitiklik ölçeğinin, öz değeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlılık (alfa) sayısı .75 olarak bulunmuştur.

## 2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-Mindedness)

Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Bu alt ölçeği toplam 12 madde oluşturmaktadır. Orijinal ölçekteki olgunluk boyutu orijinal çalışmada zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Faktör analizi sonucunda Olgunluk alt ölçeği açık fikirlilik alt ölçeği ile birleşmiş ve bu iki faktörün birleşmesi sonucu ortaya çıkan faktörün temel olarak açık fikirliliği ölçtüğü

düşünüldüğü için bu alt ölçeğe Açık Fikirlilik Alt Ölçeği denmiştir. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin öz değeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

## 3. Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)

Meraklılık herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeği toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

## 4. Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-Confidence)

Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçeği toplam 7 madde oluşturmuştur. Bu alt ölçeğin özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans%3.40 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

## 5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-Seeking)

Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel

davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçek içerisinde toplam 7 madde yer almıştır. Doğruyu Arama alt ölçeğinin özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

#### 6. Sistematiiklik Alt Ölçeği (Systematicity)

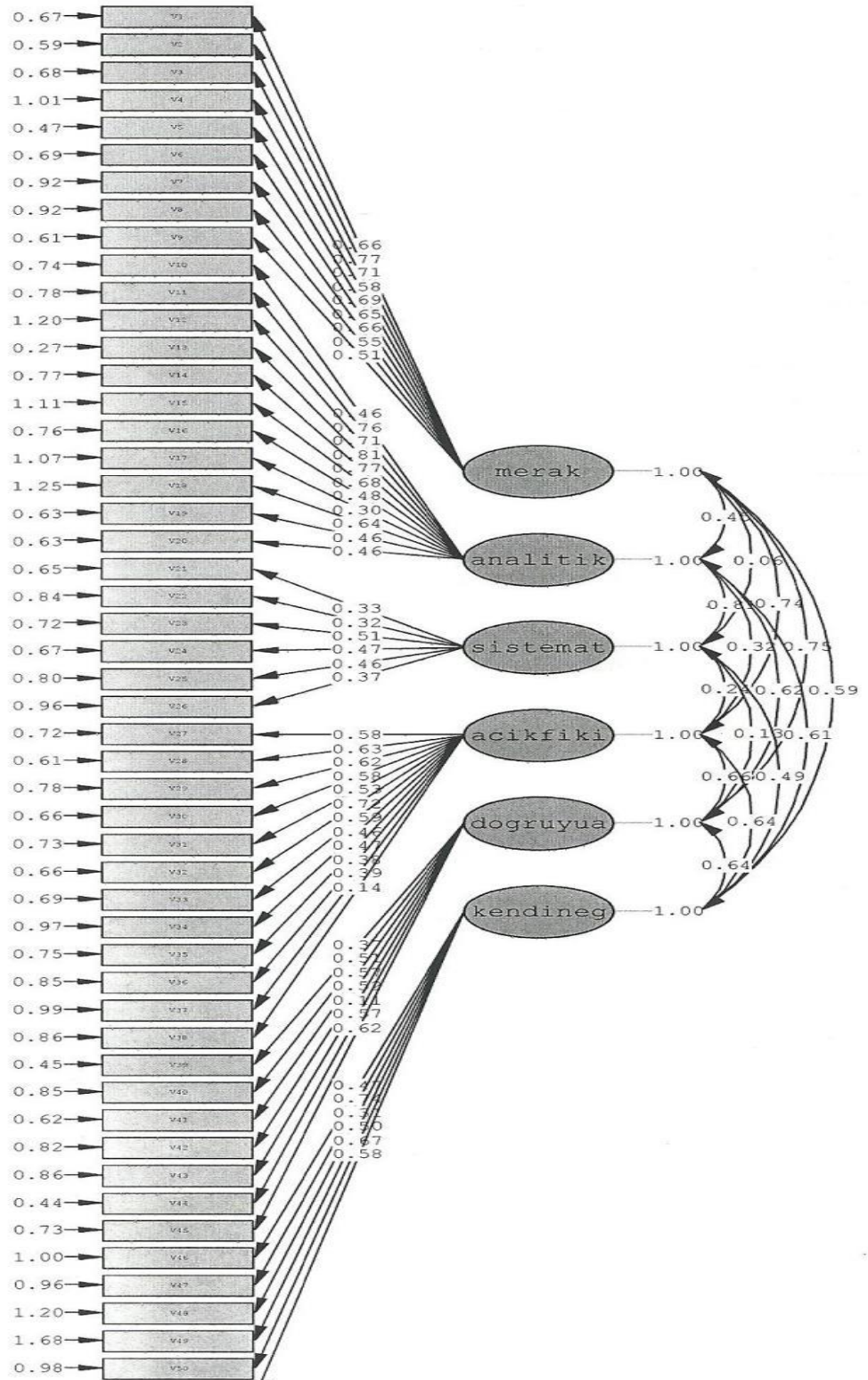
Sistematiiklik örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir Burada daha çok bilgiye dayalı ve belirli bir işlem sırası izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi söz konusudur. Bu alt ölçek içerisinde toplam 6 madde yer almıştır. Ölçeğin, öz değeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise. 88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. DFA sonucuna göre CCTDI'nin uyma endeks değeri olan GFI ve AGFI sırasıyla .86 ve .84'tür. RMR ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (0.049). Bütün indeksler beraber değerlendirildiğinde, CCTDI'nin yapısal geçerliliğinin olduğu söylenebilir (Kökdemir,2003). Facione, Facione ve Giancarlo (1998) (akt. Kökdemir, 2003) tarafından önerildiği gibi, ölçeğin alt boyutları değil tamamı eleştirel düşünme eğiliminin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır ve bütün maddeler kullanıldığında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alpha) 88'dir. Ölçek 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki dereceleme (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılmıyorum, (4) Kısmen katılıyorum, (5) Katılıyorum, (6) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Olası en düşük puan 60, en yüksek puan ise 360'dır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada, CCTDI ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında, daha önceden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile elde edilen orijinal faktör yapısının doğrulanması için DFA uygulanmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin uyarlanmış formunda olduğu gibi altı faktörlü bir yapısal model kurulmuştur. "Meraklılık" alt boyutuna ilişkin maddeler 1.8.30.31.32.34.38.42.46 (V1 – V9) "Analitiklik" alt boyutuna ilişkin maddeler 2.3.12.13.16.17.24.26.37.40 (V10 – V20) "Sistematiiklik" alt boyutuna ilişkin maddeler 4.9.10.19.21.23 (V21 – V26) "Açık fikirlilik" alt boyutuna ilişkin maddeler 5.7.15.18.22.33.36.41.43.45.47.50 (V27 – V38) "Doğruyu arama" alt boyutuna ilişkin

maddeler 6.11.20.25.27.28.49 (V39 – V45) “Kendine güven” alt boyutuna ilişkin maddeler 14.29.35.39.44.48.51 (V46 – V51) temel alınarak DFA yapılmıştır.

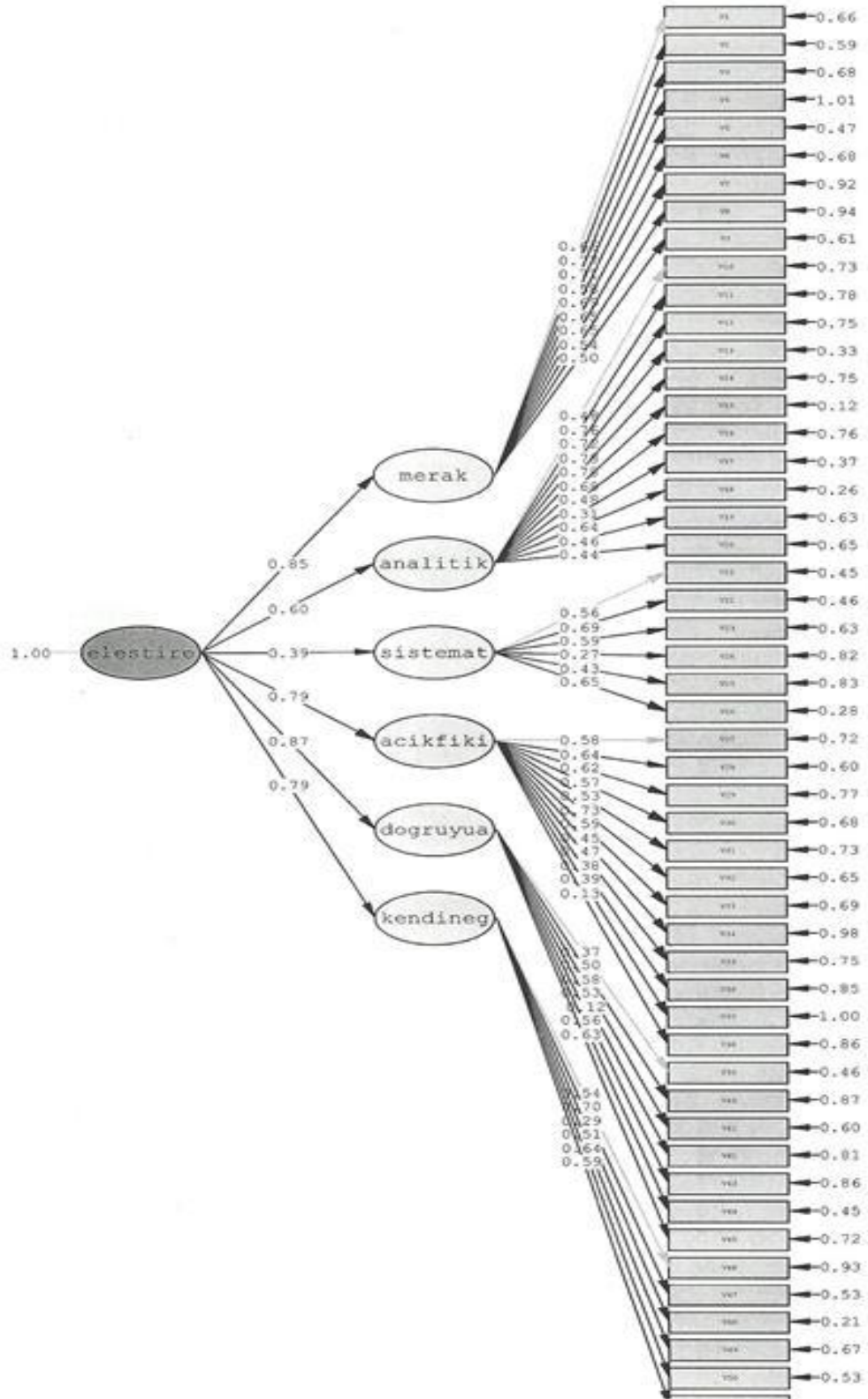
CCTDI meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama, kendine güven alt boyutları için yapılan birinci düzey DFA sonucunda  $\chi^2=2762.64$ ;  $sd=1209$   $\chi^2/sd = 2.28$ ;  $p=0.00$ ;  $AGFI=.89$ ,  $GFI= .87$   $NNFI =.91$   $CFI=.91$ ,  $S-RMR=.077$  ve  $RMSEA=.057$  olarak elde edilmiştir. CCTDI maddelerinin ilgili altı alt boyuta ilişkin yapılarla olan modellemesinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Şekil 1’de CCTDI için yapılan birinci düzey DFA’ya ilişkin path diyagramı verilmiştir.



Şekil 1.CCTDI için Birinci Düzey DFA Modeli ve Madde-Faktör Bağlılıkları

CCTDI'nin alt boyutlarının kendi başlarına puanlanabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak CCTDI'nin alt boyutları ile tek bir genel yapıyı oluşturması ve toplam puan vermesi de beklenmektedir. Bu amaçla, CCTDI'nin alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilim yapısına yönelip yönelmediğinin ve faktöriyel geçerliğinin belirlenmesi için ikinci düzey DFA yapılmıştır. CCTDI'nin altı alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimleri ortak yapısını oluşturduğunu test etmek için kurulan model DFA ile test edilmiştir. CCTDI için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda  $\chi^2=2950,13$ ;  $sd=1209$ ;  $\chi^2/sd = 2.44$ ;  $p=.000$ ;  $AGFI=.80$ ,  $GFI=.83$ ,  $NNFI=.90$ ,  $CFI=.90$ ,  $S-RMR=.083$  ve  $RMSEA=.060$  olarak elde edilmiştir. Elde edilen uyum değerleri sonucunda ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir ve bu uyum iyiliği indeksleri test edilen model için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Bu uyumu gösteren path diyagramı Şekil 2 'de verilmiştir.





Şekil 2. CCTDI için DFA' ya dayalı aşamalı faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında . 86; meraklılık alt boyutunda . 82 ve madde toplam test korelasyon katsayıları . 39 - .75 arasında; analitiklik alt boyutunda . 75 ve madde toplam test korelasyon katsayıları . 33 - .64, sistematiklik alt boyutunda . 73 ve madde toplam test korelasyon katsayıları . 34 – .64, açık fikirlilik alt boyutunda . 70 ve madde toplam test korelasyon katsayıları . 35 - .60; doğruyu arama alt boyutunda . 78 ve madde toplam test korelasyon katsayıları . 31 - .74, kendine güven alt boyutunda . 79 ve madde toplam test korelasyon katsayıları . 34 – .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin ve elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

### 3.3.4. İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeği

Yapılan alanyazın taramaları sonunda istenilen niteliklere sahip olan İngilizce 'ye yönelik özyeterlik ölçeğine ulaşılammıştır. Ülkemizde yabancı dil özyeterlik algısına yönelik iki ölçeğe (Duman, 2007; Büyükduman 2006) rastlanmıştır. Duman'ın (2007) İngilizce dersine yönelik özyeterlik ölçeği Pintrich ve Degroot (1990)'un geliştirdiği, Üredi (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin özyeterlik algısına ilişkin bölümüdür. Bu ölçek dokuz maddeden oluşmakta ve maddeler sınıftaki performansa ilişkin yeterlik ve güveni ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirliği 0.93 olarak hesaplanmıştır. Büyükduman'ın çalışmasında (2006) ise ölçeğin Georgetown Üniversitesi'nden uyarlandığı belirtilmektedir. Bu ölçekte bazı değişiklikler yapılmış ve ölçeğe yazma boyutu eklenmiştir. Dört boyutun güvenilirlikleri ayrı ayrı olarak hesaplanmıştır ve bu katsayılar 0.80 ile 0.90 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin İngilizce başlığında ölçeğe “yeterlik ve beceri ölçeği” adı verilirken, Türkçe başlığında “yabancı dil özyeterlik algısı“ ölçeği adı verilmiştir. Yukarıda bahsedilen ölçeklerin psikometrik özelliklerindeki eksiklikler ve uyarlama çalışmalarına dayanması nedeniyle bu araştırma için yeterince uygun olmadıkları düşünülmüştür. Ayrıca Büyükduman(2006) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe yerine İngilizce olmasının da lise öğrencilerini zorlayabileceği tahmin edilmiştir. Yurtdışı alan yazın taramasında ise az sayıda yabancı dil özyeterlik algısı ölçeğine ulaşılmıştır. Bu ölçekler arasında, dil becerilerinin tamamını kapsayan ölçekler bulunmasının yanı sıra, sadece okuma, sadece dinleme vb. becerilerini ele alan ölçeklerde rastlanmıştır. Örneğin, Mickuley ve diğerleri (1996) özyeterlik algısı anketinde sadece okuma ve yazma becerilerine yer vermişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.79'dur. Siew ve Wong (2005) dile yönelik özyeterlik algı ölçeği geliştirmiştir

ve güvenilirliği 0.79'dur, ancak ölçeğin soruları öğretmenlerin sınıfta dili kullanırken kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerine yöneliktir ve ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Aliegro (2006) İspanyolca 'ya yönelik özyeterlik algısını test etmek için anket geliştirmiştir. Bu ankette de sadece dinleme ve okuma becerilerine ilksin maddeler yer almaktadır. Ölçek düz cümle şeklinde yazılmıştır ve güvenilirliği 0.88'dir.Cheng (2001) İngilizce öğrenme ile ilgili bir ölçek geliştirmiştir, ancak ölçekte sadece beş madde yer almaktadır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.86'dır. Shang ( 2007)sadece okuma becerilerini ölçen, güvenilirlik katsayısı 0.84 olan bir ölçek kullanmıştır. Ölçeğin ifadeleri düz cümle şeklindedir. Mc. Crudden, Perkins ve Putney (2005) okuma stratejilerine yönelik ölçeklerinde soru cümlesi şeklinde altı maddeye yer vermiştir. Lavelle (2006) ise sadece yazma becerilerine yönelik özyeterlik ölçeğinin, güvenilirlik katsayısını belirtmemiştir.

Yurtdışında yapılan taramalarda dört dil becerisini içeren ölçekler de elde edilmiştir: Templin, Guile ve Okuma (2001) çalışmasında 0.91 güvenilirliği olan İngilizce özyeterlik algısı ölçeği geliştirmiştir. Ölçekteki maddeler soru cümlesi biçimindedir. Rahemi (2007) ölçeğinde özyeterlik algısı soruları ile tutum ifadelerini bir arada vermektedir. Örneğin "İngilizce seviyemden çok memnunum" ya da gelecekteki beklentilerine yönelik "bir gün çok iyi İngilizce konuşacağım" gibi ifadeler ölçeğin amacına uymamaktadır. Bu ölçeğin güvenilirliği de 0.82'dir. National Capital LanguageResource Center (2000) geliştirdiği ölçekte, dört dil becerisini ayrı başlıklar altında vermiştir ve ölçeğin maddeleri soru cümlesi şeklindedir. Bu ölçeğin maddeleri çok beğenilmesine rağmen, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ulaşamadığından, sadece madde havuzu oluştururken yararlanılmıştır. Magogwe ve Oliver (2007) ise Morgan ve Jinks (1999)'in geliştirdiği 0.67 güvenilirlik katsayısına sahip ölçeği kullanmıştır. Ülkemizde İngilizce dersi öğretim programı okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört temel dil becerisini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Yukarıda açıklandığı üzere, alan yazın taramasında elde edilen ölçeklerden araştırmanın amacını tam olarak karşılayan bir ölçek bulunamamıştır. Bazı ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilerin belirtilmemesi ve bazı ölçeklerin sadece belirli becerilere hitap etmesi, yeni bir özyeterlik ölçeği geliştirme kararının alınmasına sebep olmuştur.

Araştırmadaki özyeterlik algısı ölçeği dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yazılmıştır. Çünkü öz olgusu araştırmacıları görevin boyutları ile ilgilenmezken, özyeterlik araştırmacıları bu durumla ilgilenmektedir (Templin ve diğerleri, 2001).Örneğin özyeterlik araştırmacıları bir kişinin İngilizceyi iyi konuşabileceğine dair özyeterlik algısına sahip olduğuna inanırken, dinleme becerisine ilişkin özyeterliğinin gelişmediğini ortaya çıkarabilirler veya okuma becerisine ilişkin yüksek özyeterlik algısına sahip bir birey yazma konusunda kendisini yeterli bulmayabilir (Templin ve diğerleri, 2001). Akademik özyeterlik algısı düşük bir bireyin sosyal- fiziksel algısı yüksek olabilir (Gresham ve diğerleri,1998). Bu nedenle elde edilen bütün kaynaklardan yararlanılarak taslak bir özyeterlik algısı ölçeği hazırlanmıştır (Duman, 2007;Büyükduman 2006; Mickuley ve diğerleri, 1996; Magogwe ve Oliver, 2007; Rahemi,2007; Templin ve diğerleri, 2001; Cheng, 2001; Shang, 2007; National Capital Language Resource Center, 2000; Mc. Crudden, Perkins ve Putney, 2005; Lavelle,2007). Bu taslak ölçek toplam 64 maddeden oluşturulmuş ve her beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait sorular kendi başlığı altında, uzman kanısına sunulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için iki kez uzman kanısına başvurulmuştur. Birinci uzman başvurusunda görüşleri alınan uzmanlar; iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmak üzere toplam altı kişidir. Uzmanlardan üçü ölçeğin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere bölümlendirilmemesini önermiştir. Ancak alan yazındaki örneklerin birçoğu bu şekilde yapılandırıldığından, İngilizce öğretiminde uzmanlaşmış başka bir uzman grubundan daha ayrıntılı görüş alınmasına karar verilmiştir. Öncelikle İngilizce öğretiminde uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu uzmanlar tümleşik dil becerilerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alt becerilerinden oluştuğunu ve ölçeğin de bu becerileri mutlaka ayrı ayrı ölçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda “Test of English as a Foreign LanguageInternet Based-TOEFL IBT- testinde (Educational Testing Service, ETS, 2006) göz önünde bulundurulmuş yeterlik alanlarından, Büyükduman (2006)’ın ölçeğinden, AvrupaDil Portfolyosu ( Amerikan Kültür Derneği, 2001) kriterlerinden ve altı uzmanın eleştirilerinden yararlanılarak ölçeğin tüm maddeleri, yönergesi ve dereceleme biçimi yeniden yazılmıştır. Hazırlanan bu ikinci taslak, ikinci kez uzman kanısı alınmak üzere, iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretimi uzmanı tarafından incelenmiştir. İkinci taslak 50 maddeden oluşmuştur. Görünüş ve kapsam geçerliği bakımından

uzmanlar tarafından incelendikten sonra uzmanların ortak görüşü ile onay almayan maddeler taslaktan elenmiş ve deneme uygulamasında kullanılmak üzere 47 madde İngilizce özyeterlik algısı ölçeğine alınmıştır. Özyeterlik algısı ölçeğinin ikinci taslağındaki maddeler soru biçiminden, düz ifade şekline dönüştürülmüştür, çünkü uzmanlar düz cümle şeklindeki ifadelerin dereceleme biçimine daha uygun olduğu görüşünde birleşmiştir. Alan yazın taraması sırasında incelenen ölçeklerde ifadelerin soru biçiminde olabildiği gibi, düz cümle biçiminde de olabildiği görüldüğünden uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin dereceleme biçiminin 5'li olmasına karar verilmiştir, çünkü 7'li veya 9'lu dereceleme biçimlerinin lise öğrencileri için ayırt edici olmadığı düşünülmüştür. (Örneğin 5 ile 6 arasındaki farka öğrencinin nasıl karar vereceği konusu kafa karıştırıcı olabilecektir.) Uzmanlar, dereceleme biçimi olarak 1 - bana hiç uymuyor, 2 - çok az uyuyor, 3 - biraz uyuyor, 4 - oldukça uyuyor, 5 - bana tamamen uyuyor ifadelerinde birleşmiştir. 47 maddeden oluşan 5'li likert tipi özyeterlik algısı ölçeği deneme formu oluşturulmuştur.

Özyeterlik algısı deneme ölçeği, 11.sınıf öğrencilerinden seçkisiz belirlenen ve örnekleme benzeyen 300 öğrenciye uygulanmış ve ölçeklerden 296 tanesi tam olarak işaretlenmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.97 ve Bartlett testi sonucu (Chi-Square 8400,73  $p < 0.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Bulunan ölçüm sonucu örneklem yeterliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin temel bileşenlerinin dağıldığı faktör yapılarını incelemek ve boyutları görmek için açıklayıcı faktör analizi(AFA) yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü 0.40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Grupların belirlenmesinde özdeğerler (eigen degerler) ve scree plot testi ölçüt olarak alınmıştır. Varimax döndürme yöntemi ile yapılan AFA sonuçlarına göre, özdeğeri (eigen value) 1,00'in üstündeki maddelerin dört boyutta toplandığı görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın % 61.41'ini açıklamaktadır (Tablo 3,4). Bu analizde hiç bir boyutta faktör yükü vermeyen ya da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren (Büyüköztürk, 2003: 127) 13 madde (okuma bölümünün 8, 9, 10,11.maddeleri, yazma bölümünün 9, 12. maddeleri, dinleme bölümünün 8. maddesi ve konuşma bölümünün 3, 8, 9, 10, 11, 12. maddeleri) elenmiştir. Ölçekte yer alan 34maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Böylece 47maddeden oluşan deneme uygulaması formu 34 maddeye düşürülmüştür.

Son olarak ölçeğin dört boyutlu olduğuna yönelik modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla veriler Microsoft Excell, Wordpad ve Statistica programlarında düzenlenerek, LISREL yazılımına aktarılmıştır. Path analizi (Şekil 3,1) ve uyum indeksleri LISREL programıyla hesaplanmıştır. Uyum indeksleri ve karşılaştırmalı uyum indeksleri hesaplanarak İngilizce özyeterlik algısı ölçeğinin maddelerinin ilgili dört alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uyumlu olup olmadığı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA = 0.044 ve SRMR = 0.046 olarak hesaplanmıştır. Hu ve Bentler (1995) RMSEA indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiğinden kurulan modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise, Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index'in (RFI) = 0.98 olduğu görülmüştür. Hu ve Bentler (1995), (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinde 0.95– 0.99 aralığının çok iyi düzeyde uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu ölçütlere göre, Şekil 1'de gösterilen İngilizce özyeterlik algısı ölçeğinin maddelerinin ilgili dört alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Böylelikle yapı geçerliği de sınanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara 2015 Nisan ayı içerisinde ders sırasında dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra öğrencilere araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 30-40 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.00 programıyla analiz edilmiştir. İstatistik olarak Anova ve Tukey yöntemlerinden faydalanılmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler istatistiksel analiz başlıkları altında sunulmuştur.

#### 1. Öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarına ilişkin N, X ve SS. değerleri

| Boyutlar | Okul türü         | N   | X       | SS      |
|----------|-------------------|-----|---------|---------|
| Okuma    | Meslek lisesi     | 181 | 24,3370 | 6,22827 |
|          | Anadolu Lisesi    | 194 | 24,6546 | 7,17287 |
|          | İmam hatip lisesi | 197 | 22,9949 | 7,16674 |
| Yazma    | Meslek lisesi     | 181 | 28,8674 | 8,40001 |
|          | Anadolu Lisesi    | 194 | 29,0052 | 7,95356 |
|          | İmam hatip lisesi | 197 | 28,6701 | 8,11636 |
| Dinleme  | Meslek lisesi     | 181 | 28,2652 | 7,87304 |
|          | Anadolu Lisesi    | 194 | 29,2680 | 8,71247 |
|          | İmam hatip lisesi | 197 | 27,4061 | 8,74745 |
| Konuşma  | Meslek lisesi     | 181 | 16,2652 | 5,14634 |
|          | Anadolu Lisesi    | 194 | 16,7165 | 5,82802 |
|          | İmam hatip lisesi | 197 | 15,9086 | 5,14898 |

Tablo 1 incelendiğinde İngilizce dersi özyeterlik algısı faktörlerinden okuma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,65 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait

olduğu, bunu sırasıyla 24,34 ortalama ile Meslek Lisesi ve 22,99 ortalama ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Yazma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 29,01 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 28,87 ortalama ile Meslek Lisesi ve 28,67 ortalama ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Dinleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 29,27 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 28,27 ortalama ile Meslek Lisesi ve 27,41 ortalama ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Konuşma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,72 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 16,27 ortalama ile Meslek Lisesi ve 15,91 ortalama ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

| Boyutlar | Okul türü     | KT        | sd  | KO      | F             | p           |
|----------|---------------|-----------|-----|---------|---------------|-------------|
| Okuma    | Gruplar arası | 302,527   | 2   | 151,264 | <b>3,190*</b> | <b>,042</b> |
|          | Grup içi      | 26979,298 | 569 | 47,415  |               |             |
|          | Toplam        | 27281,825 | 571 |         |               |             |
| Yazma    | Gruplar arası | 11,096    | 2   | 5,548   | ,083          | ,920        |
|          | Grup içi      | 37821,366 | 569 | 66,470  |               |             |
|          | Toplam        | 37832,462 | 571 |         |               |             |
| Dinleme  | Gruplar arası | 339,384   | 2   | 169,692 | 2,366         | ,095        |
|          | Grup içi      | 40804,845 | 569 | 71,713  |               |             |
|          | Toplam        | 41144,229 | 571 |         |               |             |
| Konuşma  | Gruplar arası | 64,035    | 2   | 32,017  | 1,103         | ,333        |
|          | Grup içi      | 16519,033 | 569 | 29,032  |               |             |
|          | Toplam        | 16583,068 | 571 |         |               |             |

Tablo 2 incelendiğinde İngilizce dersi özyeterlik algısı faktörlerinden yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okuma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,190$ ;  $p<,05$ ), ilgili boyutta gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Okuma alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.



**Tablo 3.** Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersi özyeterlik algısı puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

| Bağımlı değişken | (I) Okul türü  | (J) Okul türü     | Ortalamalar arası fark (I-J) | p    |
|------------------|----------------|-------------------|------------------------------|------|
| Okuma            | Anadolu Lisesi | İmam Hatip Lisesi | 1,65972*                     | ,046 |

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından okuma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencileri ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 3'te görülmektedir. Bu bulguya göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma düzeyleri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

## 2. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin okul türüne göre eleştirel düşünme becerisi puanlarına ilişkin N, X ve SS. değerleri

| Boyutlar        | Okul türü         | N   | X       | SS      |
|-----------------|-------------------|-----|---------|---------|
| Meraklılık      | Meslek lisesi     | 181 | 32,0939 | 6,64806 |
|                 | Anadolu Lisesi    | 194 | 32,6031 | 6,39156 |
|                 | İmam Hatip Lisesi | 197 | 32,4315 | 6,87584 |
| Analitiklik     | Meslek lisesi     | 181 | 37,2044 | 6,75172 |
|                 | Anadolu Lisesi    | 194 | 38,6186 | 6,44939 |
|                 | İmam Hatip Lisesi | 197 | 37,5431 | 7,71325 |
| Sistematiklik   | Meslek lisesi     | 181 | 17,7680 | 3,48190 |
|                 | Anadolu Lisesi    | 194 | 18,1546 | 3,67977 |
|                 | İmam Hatip Lisesi | 197 | 17,9492 | 3,87660 |
| Açık fikirlilik | Meslek lisesi     | 181 | 34,2541 | 7,50641 |
|                 | Anadolu Lisesi    | 194 | 35,3351 | 7,87573 |
|                 | İmam Hatip Lisesi | 197 | 34,5178 | 7,46802 |
| Doğruyu arama   | Meslek lisesi     | 181 | 20,8453 | 5,01313 |
|                 | Anadolu Lisesi    | 194 | 21,2680 | 5,23245 |
|                 | İmam Hatip Lisesi | 197 | 20,3959 | 5,23582 |
| Kendine güven   | Meslek lisesi     | 181 | 22,5138 | 4,61953 |
|                 | Anadolu Lisesi    | 194 | 23,1495 | 5,17600 |
|                 | İmam Hatip Lisesi | 197 | 21,8274 | 5,64337 |

Tablo 4 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi faktörlerinden meraklılık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 32,60 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 32,43 ortalama ile İmam Hatip Lisesi ve 32,09 ortalama ile Meslek Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Analitiklik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 38,62 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 37,54 ortalama ile İmam Hatip Lisesi ve 37,20 ortalama ile Meslek Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Sistematiiklik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,15 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 17,95 ortalama ile İmam Hatip Lisesi ve 17,77 ortalama ile Meslek Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 35,34 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 34,52 ortalama ile İmam Hatip Lisesi ve 34,25 ortalama ile Meslek Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Doğruyu arama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 21,27 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 20,85 ortalama ile Meslek Lisesi ve 20,40 ortalama ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Kendine güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 23,15 ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 22,51 ortalama ile Meslek Lisesi ve 21,83 ortalama ile İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre eleştirel düşünme becerisi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

| Boyutlar        | Okul türü     | KT        | sd  | KO      | F             | p           |
|-----------------|---------------|-----------|-----|---------|---------------|-------------|
| Meraklılık      | Gruplar arası | 24,986    | 2   | 12,493  | ,283          | ,754        |
|                 | Grup içi      | 25106,166 | 569 | 44,123  |               |             |
|                 | Toplam        | 25131,152 | 571 |         |               |             |
| Analitiklik     | Gruplar arası | 207,187   | 2   | 103,593 | 2,113         | ,122        |
|                 | Grup içi      | 27894,093 | 569 | 49,023  |               |             |
|                 | Toplam        | 28101,280 | 571 |         |               |             |
| Sistematiiklik  | Gruplar arası | 14,046    | 2   | 7,023   | ,516          | ,597        |
|                 | Grup içi      | 7741,107  | 569 | 13,605  |               |             |
|                 | Toplam        | 7755,154  | 571 |         |               |             |
| Açık fikirlilik | Gruplar arası | 120,685   | 2   | 60,342  | 1,039         | ,354        |
|                 | Grup içi      | 33044,719 | 569 | 58,075  |               |             |
|                 | Toplam        | 33165,404 | 571 |         |               |             |
| Doğruyu arama   | Gruplar arası | 74,375    | 2   | 37,187  | 1,394         | ,249        |
|                 | Grup içi      | 15180,847 | 569 | 26,680  |               |             |
|                 | Toplam        | 15255,222 | 571 |         |               |             |
| Kendine güven   | Gruplar arası | 170,960   | 2   | 85,480  | <b>3,189*</b> | <b>,042</b> |
|                 | Grup içi      | 15254,012 | 569 | 26,808  |               |             |
|                 | Total         | 15424,972 | 571 |         |               |             |

\*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi faktörlerinden meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kendine güven alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,189$ ;  $p<,05$ ), ilgili boyutta gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Kendine güven alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre eleştirel düşünme becerisi puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

| Bağımlı değişken | (I) Okul türü  | (J) Okul türü     | Ortalamalar arası fark (I-J) | P    |
|------------------|----------------|-------------------|------------------------------|------|
| Kendine güven    | Anadolu Lisesi | İmam Hatip Lisesi | 1,32207*                     | ,032 |

\* $p < .05$

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından kendine güven alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencileri ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6’da görülmektedir. Bu bulguya göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeyleri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

### 3. Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N   | X       | SS      | t     | p    |
|----------|----------|-----|---------|---------|-------|------|
| Okuma    | Kadın    | 105 | 25,4095 | 7,14909 | 1,599 | ,112 |
|          | Erkek    | 89  | 23,7640 | 7,13828 |       |      |
| Yazma    | Kadın    | 105 | 29,3619 | 8,10997 | ,678  | ,499 |
|          | Erkek    | 89  | 28,5843 | 7,78957 |       |      |
| Dinleme  | Kadın    | 105 | 29,7714 | 8,71367 | ,874  | ,383 |
|          | Erkek    | 89  | 28,6742 | 8,72272 |       |      |
| Konuşma  | Kadın    | 105 | 16,5238 | 6,00976 | -,499 | ,618 |
|          | Erkek    | 89  | 16,9438 | 5,63140 |       |      |

Tablo 7 incelendiğinde İngilizce dersi özyeterlik algısının hiçbir alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

#### 4. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8’te verilmiştir.

**Tablo 8.** İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N   | X       | SS      | t      | p    |
|----------|----------|-----|---------|---------|--------|------|
| Okuma    | Kadın    | 112 | 24,1607 | 6,91721 | 2,661* | ,008 |
|          | Erkek    | 85  | 21,4588 | 7,24002 |        |      |
| Yazma    | Kadın    | 112 | 29,7679 | 8,25602 | 2,200* | ,029 |
|          | Erkek    | 85  | 27,2235 | 7,74040 |        |      |
| Dinleme  | Kadın    | 112 | 27,9107 | 8,74726 | ,929   | ,354 |
|          | Erkek    | 85  | 26,7412 | 8,75480 |        |      |
| Konuşma  | Kadın    | 112 | 16,1518 | 5,36456 | ,760   | ,448 |
|          | Erkek    | 85  | 15,5882 | 4,86311 |        |      |

\*p < .05

Tablo 8 incelendiğinde İngilizce dersi özyeterlik algısının dinleme ve konuşma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte okuma alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 24,16, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 21,46 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=2,661$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Yazma alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 29,77, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 27,22 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=2,200$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin yazma düzeyleri erkek öğrencilerin yazma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 5. Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N   | X       | SS      | t             | p           |
|----------|----------|-----|---------|---------|---------------|-------------|
| Okuma    | Kadın    | 100 | 25,4500 | 5,43162 | <b>2,718*</b> | <b>,007</b> |
|          | Erkek    | 81  | 22,9630 | 6,87831 |               |             |
| Yazma    | Kadın    | 100 | 29,8000 | 7,16473 | <b>2,286*</b> | <b>,023</b> |
|          | Erkek    | 81  | 27,2840 | 7,60302 |               |             |
| Dinleme  | Kadın    | 100 | 29,0000 | 7,54917 | 1,399         | ,164        |
|          | Erkek    | 81  | 27,3580 | 8,21174 |               |             |
| Konuşma  | Kadın    | 100 | 16,4200 | 5,02756 | ,449          | ,654        |
|          | Erkek    | 81  | 16,0741 | 5,31455 |               |             |

\* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde İngilizce dersi özyeterlik algısının dinleme ve konuşma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte okuma alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 25,45, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 22,96 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=2,718$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Yazma alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 29,80, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 27,28 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=2,286$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin yazma düzeyleri erkek öğrencilerin yazma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 6. Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar        | Cinsiyet | N   | X       | SS      | t              | p           |
|-----------------|----------|-----|---------|---------|----------------|-------------|
| Meraklılık      | Kadın    | 105 | 32,8190 | 6,62858 | ,510           | ,611        |
|                 | Erkek    | 89  | 32,3483 | 6,12762 |                |             |
| Analitiklik     | Kadın    | 105 | 39,0190 | 6,39408 | ,939           | ,349        |
|                 | Erkek    | 89  | 38,1461 | 6,51842 |                |             |
| Sistematiklik   | Kadın    | 105 | 17,9714 | 3,53678 | -,752          | ,453        |
|                 | Erkek    | 89  | 18,3708 | 3,85057 |                |             |
| Açık fikirlilik | Kadın    | 105 | 33,2762 | 7,24900 | <b>-4,115*</b> | <b>,000</b> |
|                 | Erkek    | 89  | 37,7640 | 7,93156 |                |             |
| Doğruyu arama   | Kadın    | 105 | 20,6190 | 5,40900 | -1,889         | ,060        |
|                 | Erkek    | 89  | 22,0337 | 4,93699 |                |             |
| Kendine güven   | Kadın    | 105 | 22,6381 | 5,23326 | -1,500         | ,135        |
|                 | Erkek    | 89  | 23,7528 | 5,07059 |                |             |

\* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin meraklılık, analitiklik, sistematiklik, doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte açık fikirlilik alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 33,28, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 37,76 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=4,115$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin açık fikirlilik düzeyleri erkek öğrencilerin açık fikirlilik düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

### 7. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

| Boyutlar        | Cinsiyet | N   | X       | SS      | t              | p           |
|-----------------|----------|-----|---------|---------|----------------|-------------|
| Meraklılık      | Kadın    | 112 | 33,9643 | 6,51668 | <b>3,707*</b>  | <b>,000</b> |
|                 | Erkek    | 85  | 30,4118 | 6,85095 |                |             |
| Analitiklik     | Kadın    | 112 | 39,1071 | 7,58419 | <b>3,360*</b>  | <b>,001</b> |
|                 | Erkek    | 85  | 35,4824 | 7,43321 |                |             |
| Sistematiklik   | Kadın    | 112 | 18,0982 | 3,54878 | ,618           | ,537        |
|                 | Erkek    | 85  | 17,7529 | 4,28426 |                |             |
| Açık fikirlilik | Kadın    | 112 | 33,6339 | 7,14836 | -1,920         | ,056        |
|                 | Erkek    | 85  | 35,6824 | 7,75858 |                |             |
| Doğruyu arama   | Kadın    | 112 | 19,6607 | 5,33314 | <b>-2,287*</b> | <b>,023</b> |
|                 | Erkek    | 85  | 21,3647 | 4,97098 |                |             |
| Kendine güven   | Kadın    | 112 | 22,4018 | 5,93882 | 1,679          | ,095        |
|                 | Erkek    | 85  | 21,0706 | 5,16579 |                |             |

\* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin sistematiklik, açık fikirlilik ve kendine güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte meraklılık alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 33,96, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 30,41 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=3,707$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın , 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin meraklılık düzeyleri erkek öğrencilerin meraklılık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Analitiklik alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 39,11, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 35,48 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=3,360$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin analitiklik düzeyleri erkek öğrencilerin analitiklik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Doğruyu arama alt boyutunda kadın öğrencilerin ortalamasının 19,66, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 21,36 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-2,287$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin doğruyu arama düzeyleri erkek öğrencilerin doğruyu arama düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

#### **8. Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?**

Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.



**Tablo 12.** Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

| <b>Boyutlar</b> | <b>Cinsiyet</b> | <b>N</b> | <b>X</b> | <b>SS</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-----------------|-----------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Meraklılık      | Kadın           | 100      | 32,7100  | 6,07411   | 1,389    | ,167     |
|                 | Erkek           | 81       | 31,3333  | 7,26120   |          |          |
| Analitiklik     | Kadın           | 100      | 37,6700  | 6,80620   | 1,031    | ,304     |
|                 | Erkek           | 81       | 36,6296  | 6,68103   |          |          |
| Sistematiklik   | Kadın           | 100      | 17,6800  | 3,26252   | -,377    | ,707     |
|                 | Erkek           | 81       | 17,8765  | 3,75294   |          |          |
| Açık fikirlilik | Kadın           | 100      | 33,9400  | 6,64211   | -,609    | ,543     |
|                 | Erkek           | 81       | 34,6420  | 8,47984   |          |          |
| Doğruyu arama   | Kadın           | 100      | 20,4300  | 4,85394   | -1,240   | ,217     |
|                 | Erkek           | 81       | 21,3580  | 5,18726   |          |          |
| Kendine güven   | Kadın           | 100      | 23,0500  | 4,48201   | 1,745    | ,083     |
|                 | Erkek           | 81       | 21,8519  | 4,72787   |          |          |

Tablo 12 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin hiçbir alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

1-) İngilizce dersi özyeterlik algısı faktörlerinden yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından okuma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencileri ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma düzeyleri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

2-) Eleştirel düşünme becerisi faktörlerinden meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından kendine güven alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencileri ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeyleri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

3-)Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. İngilizce dersi özyeterlik algısının hiçbir alt boyutunda (konuşma, yazma, dinleme, konuşma) cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4-)İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. İngilizce dersi özyeterlik algısının dinleme ve konuşma alt

boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okuma alt boyutunda kadın öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Yazma alt boyutunda ise kadın öğrencilerin yazma düzeyleri erkek öğrencilerin yazma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

5-) Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. İngilizce dersi özyeterlik algısının dinleme ve konuşma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okuma alt boyutunda kadın öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Yazma alt boyutunda ise kadın öğrencilerin yazma düzeyleri erkek öğrencilerin yazma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

6-) Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin meraklılık, analitiklik, sistematiklik, doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte açık fikirlilik alt kadın öğrencilerin açık fikirlilik düzeyleri erkek öğrencilerin açık fikirlilik düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

7-) İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin sistematiklik, açık fikirlilik ve kendine güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte meraklılık alt boyutunda kadın öğrencilerin meraklılık düzeyleri erkek öğrencilerin meraklılık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Analitiklik alt boyutunda kadın öğrencilerin analitiklik düzeyleri erkek öğrencilerin analitiklik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Doğruyu arama alt boyutunda ise kadın öğrencilerin doğruyu arama düzeyleri erkek öğrencilerin doğruyu arama düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

8-) Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin hiçbir alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

## 5.2.Öneriler

1-)Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma düzeyleri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okuma düzeylerini yükseltmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Okullarda belli ders saatlerinde okuma saati düzenlenmeli ve öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını arttırmak için not sistemi devreye sokulmalıdır. Öncelikle kendi dilinde okuduğunu anlayan birey, daha sonra yabancı dilde okuduğunu anlama becerisini rahatlıkla geliştirilebilir.

2)Anadolu Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeyleri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin kendine güven düzeylerini arttırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere kendilerine güven verecek sorumluluk ve projeler verilebilir. Öğrenci ortaya ürün koyabildiğini görürse kendine olan güveninide kazanabilir.

3) İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde okuma alt boyutunda kadın öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Yazma alt boyutunda ise kadın öğrencilerin yazma düzeyleri erkek öğrencilerin yazma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu yüzden erkek öğrencilerin okuma ve yazma düzeylerini artırma çalışmaları yapılmalıdır.

4)Meslek Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelendiğinde okuma alt boyutunda kadın öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Yazma alt boyutunda ise kadın öğrencilerin yazma düzeyleri erkek öğrencilerin yazma düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu yüzden erkek öğrencilerin okuma ve yazma düzeylerini artırma çalışmaları yapılmalıdır.

5) Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde meraklılık, analitiklik, sistematiklik, doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte açık fikirlilik alt kadın öğrencilerin açık fikirlilik düzeyleri erkek öğrencilerin açık fikirlilik düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Bu yüzden kadın öğrencilerin açık fikirlilik düzeylerini artırma çalışmaları yapılmalıdır. Kadın öğrencilerin açık fikirlilik konusunda bakış açılarını geliştirebilmek için okullarda sosyal aktivitelere ağırlık verilmelidir.

6) İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin sistematiklik, açık fikirlilik ve kendine güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte meraklılık alt boyutunda kadın öğrencilerin meraklılık düzeyleri erkek öğrencilerin meraklılık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Analitiklik alt boyutunda kadın öğrencilerin analitiklik düzeyleri erkek öğrencilerin analitiklik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Doğruyu arama alt boyutunda ise kadın öğrencilerin doğruyu arama düzeyleri erkek öğrencilerin doğruyu arama düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Erkek öğrencilerin meraklılık ve analitiklik düzeylerini kadın öğrencilerin doğruyu arama düzeylerini artırmak için gerekli tedbirler alınmalıdır.

7) Meraklılık alt boyutunda kadın öğrencilerin meraklılık düzeyleri erkek öğrencilerin meraklılık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Analitiklik alt boyutunda kadın öğrencilerin analitiklik düzeyleri erkek öğrencilerin analitiklik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Doğruyu arama alt boyutunda ise kadın öğrencilerin doğruyu arama düzeyleri erkek öğrencilerin doğruyu arama düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt başlığında meraklılık boyutu geliştirilmelidir. Bu ancak erkek öğrencilerin dikkatlerini çekecek konular belirlenerek sağlanabilir. Kadın öğrencilerin eleştirel düşünme başlığı altında doğruyu arama boyutunda eksikleri gözlemlenmiştir. Bu durumu geliştirebilmek için kadın öğrencilerin her durumu olduğu gibi kabul etmesinin yanlış olduğu kendilerine anlatılmalı ve gerekli motivasyon sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkuş, N.(2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PısaSonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T. İşigüzel, B. *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi,
- Alkan, F.(2012). *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,
- Alpar, R.(2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- American Philosophical Association (APA) (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy*. ERIC Doc. No. ED 315-423.
- Anderson, J. C. & Gerbing .(1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of fit indices for maximum likelihood confirmatoryfactor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. <http://www.psychometrika.org/journal/PMjSubscriptions.html> adresinden 22 Nisan 2015’de elde edilmiştir.
- Andruske, C. L.(2000). Self-directed learning as a political act: Learning projects ofwomen on welfare. İçinde T. J. Sork, V.L. Chapman, and R. St. Clair (Eds.), *41stAnnual Adult Education Research Conference Proceedings*. Vancouver: University ofBritish Columbia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 452 417)

- Arpanantikul, M. Thanooruk, R. & Chanpuelksa, P.,(2006). Self-Directed Learning Readiness, Critical Thinking Skill, and Self Esteem in Nursing Students Studying. *Thai journal of nursing research*,10,59-72. <http://thailand.digitaljournals.org/index.php/TJNR> adresinden. (Erişim tarihi: Şubat 2015)
- Aydede, M.N. ve Kesercioğlu, T.( 2012). “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49
- Bandura, A. (1992). *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism*. In Analysis Archives, 8, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>(Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *In A Association of Educational Research (AERA)*. New York.<http://www.aera.net/SearchResults/tabid/10042/Default.aspx?Search=Exercise+of+personal+and+collective+efficacy+in+changing+societies> (Erişim tarihi: Ocak 2015).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W.H. Freedman and Company*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy\\_\(book\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_(book)) (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. [http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001\\_ARPr.pdf](http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001_ARPr.pdf) (Erişim tarihi: Mart 2015).
- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice –Hall. <http://info.psu.edu.sa/psu/math/007%20Social%20Cog%20Theory%2001.pdf> (Erişim tarihi: Mart 2015).
- Barrick, M. R. , & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimension and job
- Beitler, M. (2005). *Strategic organizational learning*. Greensboro, NC: Practitioner Press International <http://www.mikebeitler.com/freestuff/Strategic-Organizational-Learning-Chapter-4.pdf> (Erişim tarihi: Nisan 2015).
- Berge, Z. (2000). *New Roles For Learners and Teachers in Online Higher Education*, <http://its.fvcc.edu/langan/BB6/BergeZane2000.pdf>(Erişim tarihi: Nisan 2013).

- Berkant, H. Ekici, (2007). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16.113-132
- Beşoluk, Ş.Önder, İ. (2010). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *İlköğretim Online*,9: 679-693.
- Bıkmaz, F.(2002). *Fen Öğretiminde Özyeterlik İnanç Ölçeği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Bijker, M. M. Van der Klink, M. R.,& Boshuizen, H. P. A. (2010). Modelling selfefficacy, self-regulation, self-directed learning and career processes of adultprofessionals and relations with learning outcomes and labour market success. *Learning and Professional Development*, Munich, Germany. URL: <http://hdl.handle.net/1820/>(Erişim tarihi: Ocak 2015).
- Boden, C.J.(2005). Fostering learner self-direction in higher education: The key topreparing students for lifelong learning in a rapidly changing world. *The multidimensional perspective*. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelonglearning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)
- Boston, K. (1999). Enhancing the status of the teaching profession. *Unicorn*, 25 (1), 7-14
- Boud, D. (Ed.), (1988). *Developing student autonomy in learning*. (2.Baskı). London: KoganPage. <http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=RXmdAAAAMAAJ&q=self+directed+learning>. (Erişim tarihi: Aralık 2015)
- Boud, D. Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Promoting reflection in learning: A model*. İçinde Boud, R. Keogh & D. Walker (Ed.), *Reflection: Turning experience into learning*(pp. 18-40). London: Kogan. [http://books.google.com.tr/books?id=BGUOAAAAQAAJ&hl=tr&source=gbs\\_bookotherversions](http://books.google.com.tr/books?id=BGUOAAAAQAAJ&hl=tr&source=gbs_bookotherversions) (Erişim tarihi: Kasım 2015)
- Bökeoğlu, O.Yılmaz, K.(2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları İle Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,41.47-67



- Brockett, R. G.& Hiemstra, R. (1985). Bridging the theory – Practice gap in selfdirected learning. İçinde S. Brookfield (Ed), Self-directed learning: from theory to practice. (pp.31-40). Washington: Jossey-Bass. Inc. <http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=EkQmAQAAIAAJ&q=self+directed+learning> (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Brockett, R. G.& Hiemstra, R. (1991). Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. New York: Routledge. <http://www.distance.syr.edu/sdindex.html>(Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Brookfield, S. (1980). Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35, 59-71, <http://aeq.sagepub.com/content/35/2/59.abstract>(Erişim tarihi: Nisan 2015).
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education [Abstract]. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242. EBSCOHOST veri tabanından elde edilmiştir.
- Brookfield, S. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass. [http://sydney.edu.au/arts/teaching\\_learning/academic\\_support/Brookfield\\_summary.pdf](http://sydney.edu.au/arts/teaching_learning/academic_support/Brookfield_summary.pdf) (Erişim tarihi: Aralık 2015).
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (1. Baskı). (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları: İstanbul
- Butler, D. L.& Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: Atheoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281. <http://www.jstor.org/stable/1170684> (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Büyüköztürk, Ş. 2007, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caffarella, R. S. (2000). *Goals of self-learning*. İçinde G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. (pp. 37-48). Munster, Germany: Waxmann. <http://vivo.cornell.edu/display/AI-ICIPR-0203DF692AB00000934>. (Erişim tarihi: Ocak 2015).

- Caffarella, R. S.& O'Donnell, J. M. (1987). *Self-directed adult learning: A criticalparadigm revisited*. *Adult Education Quarterly*, 37(4), 199-211. EBSCOHOST veritabanından elde edilmiştir.
- Candy, P. C. (1988). *Reframing research into `self-direction' in adult education: Aconstructivist perspective*. Doctoral dissertation, University of British Columbia, Dissertation Abstracts International, 49, 1033A.
- Candy, P.C.(1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide totheory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. [http://books.google.com.tr/books/about/Self\\_direction\\_for\\_Lifelong\\_Learning.html?id=XcGeAAAAMAAJ&redir\\_esc=](http://books.google.com.tr/books/about/Self_direction_for_Lifelong_Learning.html?id=XcGeAAAAMAAJ&redir_esc=)(Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically* (10.Baskı). Boston: Houghton Mifflin. <http://www.gobookee.net/thinking-critically-john-chaffee-10th-edition/> (Erişim tarihi: Şubat 2015).
- Chen, G. Gully, S.M. & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward the oretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizatioanal Behavior*, 25, 375-395. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.251/pdf>(Erişim tarihi: Mart 2015).
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 34 (1), 38-47. EBSCOHOST veri tabanındanelde edilmiştir.
- Chou, P.N. (2012). *The Relationship Between Engineering Students' Self-Directed Learning Abilities And Online Learning Performances: A Pilot Study*. *Contemporary Issues In Education Research*,5,1. [http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=\(chou%2C2012\)%20self%20directed&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CFkQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.cluteonline.com%2Findex.php%2FCIER%2Farticle%2Fdownload%2F6784%2F6859&ei=hjqnUayMCIfUOKigeAP&usg=AFQjCNG7rtYPaXsLYge06OXtYnOZldaIQg&bvm=bv.47244034,d.ZWU](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=(chou%2C2012)%20self%20directed&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CFkQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.cluteonline.com%2Findex.php%2FCIER%2Farticle%2Fdownload%2F6784%2F6859&ei=hjqnUayMCIfUOKigeAP&usg=AFQjCNG7rtYPaXsLYge06OXtYnOZldaIQg&bvm=bv.47244034,d.ZWU) (Erişim tarihi: Şubat 2015).

- Clardy, A.(2000). *Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects*. Human Resource Development. [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1532096\(200022\)11:2%3C105::AIDHRDQ2%3E3.0.CO;2-5/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1532096(200022)11:2%3C105::AIDHRDQ2%3E3.0.CO;2-5/abstract) (Erişim tarihi: Ocak 2015).
- Collins, M.(1995). *Critical commentaries on the role of the adult educator: From selfdirected learning to postmodernist sensibilities*. İçinde M. R.Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld*. (pp. 71-98). Albany: State University of New York Press.[http://books.google.com.tr/books?id=aWP86cJdYIYC&pg=PA142&lpg=PA142&dq=In+defense+of+the+lifeworld&source=bl&ots=uQNDnkVS1k&sig=e1cip8cvyEaPu\\_TBYUuxTCVtMs&hl=tr&sa=X&ei=J1arUbavM8WWPcjCgNgM&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=In%20defense%20of%20the%20lifeworld&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=aWP86cJdYIYC&pg=PA142&lpg=PA142&dq=In+defense+of+the+lifeworld&source=bl&ots=uQNDnkVS1k&sig=e1cip8cvyEaPu_TBYUuxTCVtMs&hl=tr&sa=X&ei=J1arUbavM8WWPcjCgNgM&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=In%20defense%20of%20the%20lifeworld&f=false) (Erişim tarihi: Nisan 2015).
- Confessore, S.J. & Kops, W.J.(1998). *Self-directed learning and the learning organization: examining the connection between the individual and the learning environment*. *Human Resource Development Quarterly*, 9(4), 365-375. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.3920090407/pdf> (Erişim tarihi: Ocak 2015).
- Corno, L.(1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. *Elementary School Journal*. 93(1), 69-83.<http://www.jstor.org/stable/1002046>(Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Costa, A.& Kallick, B.(2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin. [http://www.goodreads.com/book/show/1897513.Assessment\\_Strategies\\_for\\_Self\\_Directed\\_Learning](http://www.goodreads.com/book/show/1897513.Assessment_Strategies_for_Self_Directed_Learning) (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Costa, P.T.& McCrae, R.R.(1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64 (1), 21-50. <http://jenni.uchicago.edu/econ-psychtraits/CostaMcCrae1995> (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M.(2012). Üniwersite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniwersitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201242YELK%20D%20C4%B0KER%20CO%20C5%9EKUN.pdf>(Erişim tarihi: Aralık 2015).

- Craver, K.W.(1989). Critical thinking: Implications for research. *School Library Media Quarterly*,18,138.<http://louisville.libguides.com/content.php?pid=109597&sid=825800> (Erişim tarihi: Eylül 2012).
- Cresson, C.J. ve Dean, G.J.(2000). Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Praticce. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9,87-98.<http://www.iup.edu/WorkArea/linkit.aspx?LinkIdentifier=id&ItemID=1837>(Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Çağlayan, S.(2010). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersine Yönelik Özyeterlilik Algısı ve Tutumunun Geometri Dersi Akademik Başarısını Yordama Gücü*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Darling-Hammond, L.(2006). Standards, assessments, and educational policy: Inpursuit of genuine accountability. William H. *Angoff Memorial Lecture Series*. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICANG8.pdf> (Erişim tarihi: Aralık 2015).
- Darmayanti, T.(1994). *Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).The Universityof Victoria, British Columbia, Canada. <http://eprints.rclis.org/11289/> (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Davis, R. ve Davis A. B.(2001). *Kendi kendine öğrenmek*. (Çev. Baykara, A.). Ankara: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A.(2009). *Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2009,15 (60),
- Demirkaya, H.(2008). *Coğrafya Eğitiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri Ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,
- Deur, V.P.(2004). Gifted Primary Students' Knowledge of Self Directed Learning. *International Education Journal*, 4(4), 64-74.
- Deyo, Z.M. Huynh,D. Rochester, C., Sturpe, A.D. & Kiser, K.(2011). Readiness forSelf-directed Learning and Academic Performance in an Abilities Laboratory Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*,75 (2), Article 25.

- Doğanay, A. & Demir Ö.(2011). Akademik Başarısı Düşük ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), (2011-2043).
- Du, F.(2012). Using study plans to develop sdl skills: implications from a pilot project.College Student Journal, 46(1), 223-232. <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-journal/28553203>(Erişim tarihi: Aralık 2015).
- Duman, A.(2004).*Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencileri Örneği)*. Sözel Bildiri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Durr, R. E. Guglielmino, L. M.,& Guglielmino, P. J.(1996). Self-directed learning readiness and occupational categories. *Human Resource Development Quarterly*, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.3920070406/pdfadresinden> elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Dutoğlu, G. Tuncel, M.(2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duyusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Eggen, P. ve Kauchak, D,(2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall. <http://www.goodreads.com/shelf/show/educational-psychology> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Aralık 2015).
- Ekici, G.(2005).Biyoloji Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 85-94:
- Ellinger, D.A.(2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6,158-177.<http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/2/158>adresinden elde edilmiştir(Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Evers, F.T.Rush, J.C. & Berdrow, I. (1998). The Bases of competence: Skills forlifelong learning & employability. San Francisco: Jossey-Bass. <http://ofdrio.typepad.com/blog/2013/05/downloads-the-bases-of-competence-skills-forlifelong-learning-and-employability-jossey-bass-higher-and-adult-educationser.html> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Aralık 2015).

- Fengpeng, L. Ping, L. & Xueqin G. (2009). Relationship Between Critical Thinking Ability and Self-directed Learning Competence of ICU Nurses. *Journal of Nursing Science*, 3,4. [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTotal-HLXZ200903006.html](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-HLXZ200903006.html) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Fisher, M. King, J.& Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*,21,516-525. <http://ccnmtl.columbia.edu/projects/pl3p/selfdirected%20learning%20scale%20for%20nurses.pdf> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Gabrielle, D. M. Guglielmino, L. M.,& Guglielmino, P. J.(2006). Developing selfdirected learning readiness of future leaders in a military college through instructional innovation. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), pp. 24-35 <http://www.sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL3.1-2006.pdf> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning. Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/1486/self-directed-learning-toward-comprehensive-model> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Garrison, D. R. ,1992. Critical thinking and self-directed learning in adult education:an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148. [aeq.sagepub.com/content/42/3/136.full.pdf](http://aeq.sagepub.com/content/42/3/136.full.pdf) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Mart 2015).
- Gözüm, S.Aksayan, S.(1999). Öz etkililik yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Güvenilirlik ve Geçerliliği. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*,2
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*,41, 125-149. [http://alec2.tamu.edu/grad\\_courses/611/modules/module2/lesson2/grow01.pdf](http://alec2.tamu.edu/grad_courses/611/modules/module2/lesson2/grow01.pdf) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Aralık 2015).
- Guthrie, J.T.Solomon, A. & Rinehart, J.M. (1997). Engagement in Reading for YoungAdolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (6),438-446. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40015517?uid=23384&uid=3739192&uid=2129&uid=5909400&uid=23383&uid=2&uid=70&uid=3&uid=67&uid=62&sid=21102065878493>adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ocak 2015).

- Gürten, E. (2011). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem ÇözmeBecerilerine, Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201140EDA%20GÜRLEN.pdf>. adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Güven, M. Kürüm, D.(2004). *Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı
- Hair, J.Black, B. Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (1998). *Multivariate Data Analysis*. (5.Baskı), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. <http://www.gobooke.net/multivariate-data-analysis-anderson-hair-black/> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Haron, S. (2003). *Relationship Between Readiness And Facilitations Of Self-directed Learning And Academic Achievement*: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Hendricson, ADEA Commission on Change & Innovation.(2007). Educational strategiesassociated with development of problem-solving, critical thinking, and self directed learning. *Journal Dental Education*,70, 925-936.<http://www.jdentaled.org/content/70/9.author-index> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Herbeson, E. (1990). *Personality type and self-directed learning*. Yüksek Lisans Tezi. Brock University, St. Catharines, ON. (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Hiemstra, R. (1996). Self-directed learning. İçinde A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 427-433). Oxford, England: Elsevier Science Ltd. <http://www.questia.com/library/119955340/international-encyclopedia-ofadult-education-and> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Hoban, S, Hoban, G.(2004) Self-esteem, self-efficacy, and self-directed learning: Separate, but interrelated. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 7-25.<http://sdlglobal.com/journals.php> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım2015).
- Horzum, M. Çakır, Ö.(2009). Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9: 132-135

- Houle C. (1961). *The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn.* Madison, WI: The University of Wisconsin Press. [http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=4ESfAAAAMAAJ&q=self#search\\_anchor](http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=4ESfAAAAMAAJ&q=self#search_anchor) adresinden elde edilmiştir.(Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Hsu, Y. C.&Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32 (2), 143-155. <http://www.questia.com/library/1G1-133837616/the-effect-of-self-directed-learning-readiness-on> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Hu L.T. ve Bentler P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternative. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118#>. UavF YEAqzQg adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Hughes, G.(2010). *The relationship between career decision self-efficacy and selfdirected learning amongst female university students: a cross-cultural study.* Faculty of Humanities University of Johannesburg. <http://hdl.handle.net/10210/4239> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Hwang, Y. S.& Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (3), 147-155. [psycnet.apa.org/psycinfo/2002-18339-003](http://psycnet.apa.org/psycinfo/2002-18339-003) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ağustos 2015).
- Karabacak, M.(2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Alguları İle Özyeterlilik Alguları Arasındaki İlişki.* Ankara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Genel Öz Yeterlilikleri ve Akademik Başarıları Açısından Yordanması.* Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.



- Kasworm, C.E.(1997). Adult Meaning Making in the Undergraduate Classroom. (Sözlü Bildiri). *American Educational Research Association*, Chicago. <http://wed.siu.edu/faculty/CSims/560/Adult%20Meaning%20Making.pdf> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ocak 2015).
- Kegan, R. (1994). In over our heads: *The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://www.nald.ca/library/research/george/overhead/overhead.pdf>adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Kelly, M. & Boyer, N. (2005). Breaking The Institutional Mold: Blended Instruction, Self-Direction, and Multi-Level Adul Education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1),1-17. [www.sdlglobal.com/](http://www.sdlglobal.com/) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Mart 2015).
- Kline, P. (2000) An easy guide to factor analysis. New York: Routledge. <http://en.netlog.com/matthewpigg/blog/blogid=22503307>adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Knapper, C. K.& Cropley, A. J. (1991). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page [http://books.google.com.tr/books/about/Lifelong\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education.html?id=cZk9AAAAIAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books/about/Lifelong_Learning_in_Higher_Education.html?id=cZk9AAAAIAAJ&redir_esc=y). adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Aralık 2012).
- Korkmaz, Ö.(2008). *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10.
- Kreber, C. (1993). The Association Of Faculty's Teaching Philosophy and Teaching Behaviour and Critical Thinking and Self-Direction In Learning. Master of Education Faculty of Education Brock University St. Catharines, Ontario, <http://dr.library.brocku.ca/xmlui/handle/10464/2098> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Aralık 2015).
- Kreber, C. (1998). The relationship between self-directed learning, critical thinking, and psychological type and some implications for teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 23(1), 71-86. [https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Fdoi%2Fpdf%2F10.1080%2F03075079812331380502&ei=0MyrUcyEFsS\\_Oei0gNgJ&usg=AFQjCNHbutxdq3T717rURLVybguoSEhkvA](https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Fdoi%2Fpdf%2F10.1080%2F03075079812331380502&ei=0MyrUcyEFsS_Oei0gNgJ&usg=AFQjCNHbutxdq3T717rURLVybguoSEhkvA) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Nisan 2015).

- Leung, D.Y.P.& Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23 (1), 61-71. <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cedp/2003/00000023/00000001/art00004> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Lieberman, A.& Miller, L. (1991). Staff development for education in the '90s: New demands, new realities, new perspectives. (2.Baskı). New York: Teachers College. [http://books.google.com.tr/books?id=q6phQgAACAAJ&hl=tr&source=gbs\\_ViewAPI&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books?id=q6phQgAACAAJ&hl=tr&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Linares, A.Z. (1999). Learning style of students and faculty in selected health care professions. *Journal of Nursing Education*, 38, 407-415. [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10609585](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10609585) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Long, H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-directed learning: Consensus and conflict* (pp. 107-122). Oklahoma, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of The University of Oklahoma. <http://books.google.com.tr/books?id=yWes2NRKQroC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=Selfdirected+learning:+Consensus+and+conflict&source=bl&ots=x48Np0kNzJ&sig=Gp6g4rrMRMkrOQLmIdO1LfMMVdo&hl=tr&sa=X&ei=ldCrUYGGFY2sPevkgIAN&ved=0CFoQ6AEwBQ#v=onepage&q=Selfdirected%20learning%3A%20Consensus%20and%20conflict&f=false> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Kasım 2015).
- Louca E. (2003). The Concept and Development of Metacognition. *Teacher Development: an International Journal of Teachers' Professional Development*, 7(1), 9-30. [http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/2003\\_Louca\\_The%20Concept%20and%20Instruction%20of%20Metacognition.pdf](http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/2003_Louca_The%20Concept%20and%20Instruction%20of%20Metacognition.pdf) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457. [http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-multicult\\_2005.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-multicult_2005.pdf) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Eylül 2015).

- Marsh, H. W. Balla, J.R. & McDonald, R. P. (1988) Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410. [http://www.fdeuw.unimaas.nl/meteor/eden/mike %20brady/marsh%20balla%20 and%20mcdonald%201988.pdf](http://www.fdeuw.unimaas.nl/meteor/eden/mike%20brady/marsh%20balla%20and%20mcdonald%201988.pdf) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ekim 2015).
- Marsick, Y.& Volpe, M. (Eds.). (1999) *Informal learning on the job*. San Francisco: *Berrett-Koehler Communications*. <http://www.voced.edu.au/content/ngv33417> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Mart 2015).
- Merriam, S. B.&Caffarella, R. S. (1999) *Learning in adulthood* (2. Baskı). San Francisco: Jossey-Bass. [http://books.google.com.tr/books/about/Learning\\_in\\_Adulthood.html?id=ffaKVcPVC84C&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books/about/Learning_in_Adulthood.html?id=ffaKVcPVC84C&redir_esc=y) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Merriam, S.B. (2001) *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.3/abstract> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Eylül 2015).
- Meyers, C. (1986) *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bass. [http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching\\_Concerns/Spring\\_1993/TC\\_Spring\\_1993\\_Voytko.htm](http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Spring_1993/TC_Spring_1993_Voytko.htm) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Şubat 2015).
- Mezirow, J. (1985) A critical theory of self-directed learning. İçinde S. Brookfield(Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco: Jossey-Bass. [http://books.google.com.tr/books/about/Self\\_directed\\_learning.html?id=EkQmAQAIAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.com.tr/books/about/Self_directed_learning.html?id=EkQmAQAIAAJ&redir_esc=y) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Şubat 2015).
- Mok, M. & Lung, C. L. (2005). Developing self-directed learning in teachers. *International Journal of Self-directed Learning*, 2(1), 18-39. <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5379> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Nisan 2015).
- Moore, B.N. ve Parker, R.(2009). *Critical thinking* (9.ed.). New York: McGraw Hill. <http://www.gobookee.net/critical-thinking-moore-and-parker/> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ocak 2015).

- Moore, M.(1980). Independent study. İçinde Boyd, R.,& Apps, J. (Eds.), Refining the discipline of adult education. San Francisco: Jossey-Bass. [www.ajde.com/Documents/independent\\_study.pdf](http://www.ajde.com/Documents/independent_study.pdf) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ocak 2015).
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill. [core.ecu.edu/psyc/wuenschk/stathelp/Reliab-Nunnally.doc](http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/stathelp/Reliab-Nunnally.doc) adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Şubat 2015).
- Oddi, L F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, 36, 97-107. <http://aeq.sagepub.com/content/36.2.97.abstract> adresinden elde edilmiştir (Erişim tarihi: Ocak 2015)
- Öncü, H.(2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Öztürk, N. Ulusoy, H., Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.
- Seferoğlu, S. Akbıyık, C. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı.
- Seferoğlu, S. Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Şen, Ü.(2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü.
- Şengül, C. Üstündağ, T. *Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri*. Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri.
- Vural, R. Kutlu, O. *Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması*. Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması.

- Yanar, B.( 2008). *Yabancı Dil Eğitim Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlilik Algularının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yanar, B.(2008). *Yabancı Dil Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlilik Algularının Ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yurt, E. Sümbül, A. (2014). “Matematik Öz-Yeterlilik Kaynakları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”. *Eğitim ve Bilim*, 39: 145-157

## EKLER

### EK1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

|    | <b>Bu ölçek, eleştirel düşünme eğilim düzeyinizi belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Durumunuza uygun olan seçeneği, kodlayarak yanıtlayınız</b> | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|----|--|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|---------------------|
| 1  | Tüm hayatım boyunca yeni çalışmalar yapmak harika olurdu.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 2  | İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 3  | Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 4  | Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 5  | Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 6  | Pek çok okul dersi ilginç değildir ve bu dersleri almaya değmez.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 7  | Sadece ezberi değil, düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 8  | Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 9  | Mantıklıymışım gibi davranıyorum, ama değilim.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 10 | Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 11 | Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 12 | Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 13 | Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 14 | Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım verecekleri kararlarda bana danışırlar.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 15 | Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 16 | Diğer insanların farklı konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 17 | İnadıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 18 | Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
| 19 | İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5                   |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 20 | Okuldaki zorunlu dersler vakit kaybıdır.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığım an benim için panik zamanıdır.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü anlamaya çalışmalılar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyaçları vardır.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | İnsanlar, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Meraklı olmam, en güçlü yanlarımdan birisidir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Diğer insanların düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki levhalar kadar yararlıdır.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | İşler zorlaştığında, diğer insanlar problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Bir sorunu çözmek için önceliğimiz elimizdeki sorun hakkında net bir fikir sahibi olmaktır.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 45 | Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Her şey görüldüğü gibidir  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Diğer insanlar kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



## EK2. İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeği

|   | İBÖLÜM   | Banahıç uymuyor | Çokazuyor | Birazuyor | Oldukça uyor | Banatanamen uyor |
|---|--|-----------------|-----------|-----------|--------------|------------------|
|   | OKUMA  |                 |           |           |              |                  |
| 1 | İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.                                    | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 2 | İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.           | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 3 | Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.   | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 4 | Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.                | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 5 | İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.                          | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 6 | Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim. | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 7 | İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.                   | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |
| 8 | İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.         | 1               | 2         | 3         | 4            | 5                |

| YAZMA |  |   |   |   |   |   |
|-------|--|---|---|---|---|---|
| 1     | İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2     | İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3     | İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4     | İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5     | Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarfederim.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6     | İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7     | İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8     | Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9     | İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10    | İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| <b>DİNLEME</b> |   |   |   |   |   |   |
|----------------|---|---|---|---|---|---|
| 1              | İngilizce konuşulanları anlayabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2              | Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3              | Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 |   |
| 4              | İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5              | İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6              | İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7              | Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile, günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8              | İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9              | İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10             | İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağımı inanıyorum.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>KONUŞMA</b> |   |   |   |   |   |   |
| 1              | Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim.( Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2              | Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş , iş başvurusu vb.)  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3              | Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4              | İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5              | Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6              | Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### EK3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özyeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Verdiğiniz cevaplar yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Önergelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, size uygun olan ifadenin altındaki rakamı yuvarlak içine alınız. Ölçekteki tüm maddeleri eksiksiz cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Asım UTKU

Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi

#### KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

Aile Gelir Düzeyi: ( ) 1000tl ( ) 1001tl-2000tl ( ) 2001tl- 3000tl ( ) 3001tl ve üzeri

Hayatınızın çoğu kısmını nerede geçirdiniz? ( ) Köy-Kasaba ( ) İlçe ( ) Şehir

Hiç yurtdışına çıktınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Sizce İngilizce dersi haftada kaç ders saati olmalı? ...

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 05.11.1985

Doğum Yeri : Kayseri

### Eğitim Bilgileri

**İlkokul** : Kayseri Bünyan Namık Kemal İlköğretim Okulu

**Ortaokul** : Kayseri Melikgazi Ali Rıza Özderici İmamhatip Ortaokulu

**Lise** : Ted Kayseri Koleji

**Üniversite** : Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

### İş Bilgileri

MEB Öğretmen,

Kayseri Melikgazi Müşerref Hasan Eser Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

05548523400 / asmutku@mynet.com

**KAYSERİ**