

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİ İLE İLGİLİ
ÖZYETERLİK İNANÇLARININ ÖLÇÜLMESİ
(SAKARYA İLİ KAYNARCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET AYKUT BOZKURT

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

KASIM 2017

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİ İLE İLGİLİ
ÖZYETERLİK İNANÇLARININ ÖLÇÜLMESİ
(SAKARYA İLİ KAYNARCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET AYKUT BOZKURT

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

KASIM 2017

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

MEHMET AYKUT BOZKURT

“Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnançlarının Ölçülmesi (Sakarya ili Kaynarca İlçesi Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan



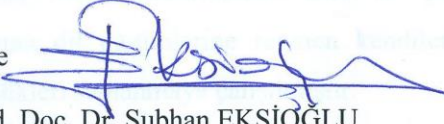
Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK

Üye



Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Üye



Yrd. Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20..12/2017

(İmza)



Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

1945’li yıllardan itibaren Türkiye Cumhuriyeti yabancı dil öğrenimini eğitim müfredatlarına aldı. O yıllardan bu zamana kadar yabancı dil, ağırlıklı olarak da İngilizce eğitimi ve öğretimi her daim ortaokul, lise, yükseköğretim programlarında yer almış hatta son yıllarda anaokullarının ders programına kadar inmiştir. Lakin bunca yıl, bunca kademedede ve bunca ders saati eğitim alan öğrencilerimiz yabancı dilin dört kazanımı olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme disiplinlerinde halen daha istenilen düzeyde değildirler. Bunun nedenlerini araştırmak amacıyla “İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeğini” Kaynarca ilçesindeki üç lisede yapmayı uygun buldum. Kaynarca ilçesini seçmemin nedeni, kavşak noktada bulunan bir ilçe olmasından dolayı tarım toplumu ile sanayi toplumu olmak arasında gidip gelen, değişimi ve gelişimi isteyen gruplar ile değişimin ve gelişimin ilçeye zarar vereceğini savunan grupların çatışması arasında kalan bir durumda olmasıdır. İlçenin nüfus yelpazesi ise yukarıda belirtmiş olduğum sebeplerden ötürü çeşitlilik göstermektedir. Çalışmayı lisede yapmamın sebebi ise şu an lisede okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu yabancı dil eğitimlerini ilkökul 4. sınıfta, yeni liseye girenler ise ilkökul 2. sınıftan itibaren sürdürmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin bunca yıl aldıkları yabancı dil eğitimlerine rağmen kendilerini İngilizce ile ilgili ne kadar yeterli gördükleri saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında değerli katkılarını benden esirgemeyen ve bu tezin tamamlanmasında en büyük emek ve çaba sahibi çok değerli tez danışman hocam Yrd. Doç Dr. Subhan EKŞİOĞLU’na ve çalışmamın çıkış aşamasında değerli zamanını benimle paylaşan çok kıymetli akıl hocam Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu yola çıkmamı sağlayan, beni en fazla motive eden ve sürükleyen kıymetli annem Hafize BOZKURT’a, hiçbir yardımı benden esirgemeyen babam Güven BOZKURT’a, bu süreçte göstermiş olduğu fedakârlıklar nedeniyle değerli eşim Ayşegül BOZKURT’a, canım kızım Bahar BOZKURT’a ve her zaman yanımda olan çok değerli dostum Çağatayhan TUTUM’a teşekkürü bir borç bilirim.

Mehmet Aykut BOZKURT

Kasım, 2017

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİ İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANÇLARININ ÖLÇÜLMESİ (SAKARYA İLİ KAYNARCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim
Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Aralık, 2017. xiv+138 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı; ilkökul 2. sınıftan lise son sınıfa kadar İngilizce dersi gören öğrencilerin 4 kazanımda kendilerini ifade etmede ne kadar yetkin gördüklerini belirlemektir. Araştırmada, genel tarama modelinde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Sakarya ili Kaynarca ilçesindeki 3 lisenin toplam 720 öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Bümen ve Yanar (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, Kolmogorov-Smimnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik analiz yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Verileri analiz etmek için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz yöntemleri SPSS 17,0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p = 0,05$ kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin okuma ve dinleme boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Bu iki boyut için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak fazla olduğu söylenebilir. Yazma ve konuşma boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık bulunmadığı görülmüştür.

2. Ölçeğin tüm alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Bu farklılık 9.sınıf-10.sınıf, 9.sınıf-12.sınıf, 10.sınıf-11.sınıf, 10.sınıf-12.sınıf, 11.sınıf-12.sınıf arasındadır. 10. sınıf öğrencilerinin puanları en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin puanları en düşüktür.
3. Ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin mezun oldukları İlköğretim okulunun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Bu farklılığa göre ilçe merkezindeki okuldan mezun olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin en yüksek iken il merkezindeki okuldan mezun olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür.
4. Ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin okul türlerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Bu farklılık tüm boyutlar için Anadolu lisesindeki öğrenciler ile diğer liselerdeki öğrenciler arasındadır. Ayrıca yazma ve konuşma alt boyutları için İmam Hatip Lisesindeki Öğrenciler ile Endüstri Meslek Lisesindeki öğrenciler arasında Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin lehine bir farklılık bulunmaktadır.
5. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin okuma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim yerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Bu farklılık okuma, dinleme ve konuşma alt boyutları için köyde ikamet eden öğrenciler ile ilçe merkezinde ikamet eden öğrenciler arasındadır. Yazma alt boyutunda ölçek puanları ikamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermemektedir.
6. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Annelerin eğitim durumları arttıkça ölçekten elde ettikleri puanlar da artış göstermektedir.
7. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin okuma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Genel olarak babaların eğitim durumları arttıkça öğrencilerin ölçek puanları da artmaktadır. Ancak yazma alt boyutunda ölçek puanları babaların eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
8. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre istatistiksel fark bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, İngilizce Öğretimi, Özyeterlik, Özyeterlik İnancı.

ABSTRACT

SURVEYING THE HIGH SCHOOL STUDENTS' ENGLISH LESSON SELF EFFICACY

(KAYNARCA DISTRICT SAMPLE)

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Field of Curriculum and
Teaching

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

December, 2017. xiv+138 pages.

The purpose of this study is to determine the problems which the students encounter in explaining themselves in the four skills of the foreign language although they have been attending English lessons from the second in primary till the end of the high school.

In the study, descriptive research method has been used in general screening model. The target population of the study consists of 720 students which are attending the three high schools in Kaynarca district of Sakarya.

As the data collection tool, "Developing a Self Efficacy Scale for English" created by Bümen and Yanar (2012) was applied.

Analysis of the data obtained in the study showed that the data were not normalized according to the Kolmogorov-Smimnov and Shapiro-Wilk normality test results ($p < 0,05$). In cases where the normality assumption is not met, nonparametric analysis methods are utilized. Mann-Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Row Correlation Coefficient analysis methods were used to analyze data using a SPSS package program.

Findings in the study are given below;

1. There is no statistical difference by gender in the dimensions of reading and listening in scale. For these two dimensions it can be said female students'

proficiency levels are statistically more than male students. There are no statistical differences by gender in the dimensions writing and speaking.

2. There is statistical difference in the scale's all sub-size according to the class levels. These differences are among the 9.-10.class, 9.-12.class, 10.-11.class, 10-12.class, 11.-12.class. While the tenth grade students' scores are the highest, the twelfth grade students' scores are the lowest.
3. There is significant statistical difference according to the location of the primary school which the students graduated in all sub-dimensions of the scale. According to the emerged differences the students who were graduated from while the students' scores in the district are the highest, the scores of the province school students' scores are the lowest.
4. There are statistical differences in all sub dimensions of the scale according to the type of the school. The emerged differences are among the students of the Anatolian High School and the other high school students. Also for the sub dimensions of writing and speaking there is a favor difference for the vocational high school students compared to the imam hatip high school students.
5. There is a statistical difference in the scale according to the location of the residence of the students in the sub dimensions of reading, listening and speaking. The resulting difference in reading, listening and speaking are between the students who reside in district and who reside in the village. Also for the writing dimension in the scale, the scores do not differ according to their location of residence.
6. There is a statistical difference in the all sub dimensions of the scale according to the students' mothers' educational status. There is a direct proportion in the scale as the more mothers' educational status raises the more the scores rise.
7. There is a statistical difference in the all sub dimensions of the scale according to the students' fathers' educational status. In general, the education level of the father increases, students' English scores related to self efficacy belief also increases. However, the dimension of the writing in scale does not differ according to their father's educational status.
8. There is no statistical difference in the scores' of the scale according to the economic income level of the students' families.

Keywords: Foreign Language, English Language Teaching, Self Efficacy, Self Efficacy Belief.



Ayşegül ve Bahar'ıma

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İthaf	xiii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Bölüm I – Giriş 1	1
1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kısaltmalar	7
Bölüm II – Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1. Osmanlı’da Yabancı Dil.....	10
2.1.1.1. Osmanlı’nın İlk Yıllarında Yabancı Dil.....	10
2.1.1.2. Osmanlı Siyasetinde Yabancı Dil	11
2.1.1.3. Osmanlı’da Yabancı Dilin Eğitimdeki Yeri.....	12

2.1.2. Cumhuriyet Sonrası Yabancı Dil Öğretimi.....	14
2.1.3. Günümüzde Yabancı Dil Öğretimi	15
2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	17
2.1.4.1. Önce Kelimeler Sonra Kurallar Yöntemi.....	17
2.1.4.2. “Tahlil-i İbare Usulü” (Kelime ve Cümle İncelemesi Yöntemi)	19
2.1.4.3. Tercüme Usulü (Çeviri Yöntemi)	19
2.1.4.4. Bir Yöntem Tartışması.....	20
2.1.4.5. Tercüme Usulüne Yöneltilen Bir Eleştiri.....	22
2.1.4.6. Yabancı Dil Öğretimi Hakkında İki Değerlendirme.....	23
2.1.4.7. Methode Indirecte, Methode Directe ve Methode Mixte.....	25
2.1.5. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Türk Eğitim Sistemine Etkisi	29
2.1.5.1. Yapılandırmacı Sınıf Özellikleri.....	30
2.1.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	31
2.1.5.3. Dersin Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde İşlenişi.....	32
2.1.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretme Yöntemi.....	36
2.1.5.5. Yapılandırmacı Yaklaşımında Kullanılan Materyaller	37
2.1.5.6. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenciyi Değerlendirme.....	38
2.1.6. Özyeterlik.....	40
2.1.6.1. Özyeterliğin Öğretime Etkisi	44
2.1.6.2. Özyeterliğin Öğretimde Geliştirilmesi.....	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	58
2.2.1. Doktora Tez Çalışmaları	58
2.2.2. Yüksek Lisans Tez Çalışmaları	61
Bölüm III – Yöntem	88
3.1. Araştırma Modeli	88
3.2. Araştırma Grubu	88

3.3. Veri Toplama Aracı	89
3.4. Verilerin Toplanması	89
3.5. Verilerin Analizi	89
Bölüm IV – Bulgular	91
4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri	91
4.1.1. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine ait Betimsel İstatistikler.....	94
4.2. Bilgilerin Çözümlemesi	94
4.2.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Lisede Okuyan Öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnançlarında Cinsiyet Farkı Önemli Midir?	95
4.2.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Lisenin 9, 10, 11, 12. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Fark Nedir?	97
4.2.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Ortaokul ve İlkokul Eğitimlerini Merkezde veyahut Taşınmalı Eğitim Veren Köylerde Almış Öğrenciler Arasındaki Fark Önemli Bir Düzeyde Miydi?	98
4.2.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğrencinin Okuduğu Lisenin Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi veya İmam-Hatip Lisesi Olması Farkı Önemli Midir?	99
4.2.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğrencinin Köyde veya İlçe, İl Merkezinde Yaşamaya Önemli Bir Fark Teşkil Eder Mi?	101
4.2.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Annenin Eğitim Düzeyi Öğrencinin İngilizce Özyeterlik İncasında Önemli Midir?	102
4.2.7. 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Babanın Eğitim Düzeyi Öğrencinin İngilizce Özyeterlik İncasında Önemli Midir?	104
4.2.8. 8. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğrencinin Ailesinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi İngilizce ile İlgili Özyeterlik İncasını Belirlemede Önemli Midir?	105
Bölüm V – Sonuç, Tartışma ve Öneriler	107
5.1. Sonuç ve Tartışma	107
5.1.1. Lisede Okuyan Öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnançlarında Cinsiyet Farkı Önemli Midir?	107

5.1.2. Ortaokul veya İlkokul Eğitimlerini Merkezde veyahut Taşınabilir Eğitim Veren Köylerde Almış Öğrenciler Arasındaki Fark Önemli Bir Düzeyde Midir?	108
5.1.3. Lisenin 9, 10, 11, 12. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Fark Nedir?	108
5.1.4. Öğrencinin Okuduğu Lisenin Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi veya İmam-Hatip Lisesi olmasının Farkı Önemli Midir?	109
5.1.5. Öğrencinin Ailesinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancını Belirlemede Önemli Midir?	109
5.1.6. Öğrencinin Köyde veya İlçe, İl Merkezinde Yaşamaları Önemli Bir Fark Teşkil Eder Mi?	110
5.1.7. Babaların Eğitim Düzeyi İngilizce Özyeterlik İnancını Etkiler Mi?	110
5.1.8. Annelerin Eğitim Düzeyi İngilizce Özyeterlik İnancını Etkiler Mi?	111
5.2. Öneriler	111
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	111
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	113
Kaynakça	114
Ekler.....	134
Özgeçmiş.....	138

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacılık İlkeleri.....	34
Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	92
Tablo 3. Ailelerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	93
Tablo 4. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine ait Betimsel İstatistikler.....	94
Tablo 5. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	95
Tablo 6. Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	96
Tablo 7. Sınıf Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	97
Tablo 8. Yerleşim Yeri Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	98
Tablo 9. Okul Türlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	100
Tablo 10. İkamet Ettikleri Yerleşim Yeri Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 11. Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 12. Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	104
Tablo 13. Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bugün Türkiye Cumhuriyeti 7 farklı bölgeden oluşmaktadır, 7 farklı bölge de kendi içerisinde illere, ilçelere, mahalle ve semtlere ayrılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dili Türkçe olmasına rağmen Edirne'de konuşulan Türkçe ile Hakkâri'de konuşulan Türkçe aynı lehçe ve ağıza sahip değildir. Bölge özelinde dahi mesela Ege bölgesinde İzmir'de konuşulan Türkçe ile Aydın'da konuşulan ve daha içeriye gidildikçe Afyon, Kütahya, Uşak'ta konuşulan dil alışıkmayana yabancı hatta anlaşılması güç gelebilir. Türkiye'de bir tura çıkıldığında bölgelere göre farklılaşan kelimeler ve deyimler aynı ülkede yaşayan insanları bile bazen şaşırtabilmekte, iletişim noktasında sıkıntılara yol açabilmektedir; üstelik araya kültürel unsurların da girmesi ile İç Anadolu Bölgesi'nde samimiyet belirtmek için kullandığımız bir kelime sizi Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde hiç de tahmin edemeyeceğiniz bir yanlış anlaşılmanın içerisine sokabilir. Bu durum üzerinde yaşadığımız gezegen olan dünya ve onun üzerindeki ülkeler ve o ülkelerde konuşulan lisanslar, lisansları desteleyen kültürel değerler bakımından düşünüldüğünde, dünya üzerindeki herkesin birbirini rahatlıkla anlayabileceği ortak bir lisans yaratma çabası hiç de beyhude değildir.

“Başlangıçta dünyadaki bütün insanlar aynı dili konuşur, aynı sözleri kullanırlardı. Doğuya göçerlerken Şinar bölgesinde bir ova bulup oraya yerleştiler. Birbirlerine, ‘Gelin, tuğla yapıp iyice pişirelim dediler. Taş yerine tuğla, harç yerine zift kullandılar. Sonra, ‘Kendimize bir kent kuralım’ dediler, ‘Göklere erişecek bir kule dikip ün salalım. Böylece yeryüzüne dağılmayız.’ RAB insanların yaptığı kentle kuleyi görmek için aşağıya indi. ‘Tek bir halk olup aynı dili konuşarak bunu yapmaya başladıklarına göre, düşündüklerini gerçekleştirecek, hiçbir engel tanımayacaklar’ dedi, ‘Gelin, aşağı inip dillerini karıştıralım ki, birbirlerini

anlamasınlar.’ Böylece RAB onları yeryüzüne dağıtarak kentin yapımını durdurdu. Bu nedenle kente Babil adı verildi. Çünkü RAB bütün insanların dilini orada karıştırmış ve onları yeryüzünün dört bucağına dağıtmıştı” (İncil, Yaratılış:11; 2001).

Dünya üzerindeki insanların aynı dili konuşamamasının efsanesi olarak nitelendirilen Babil kulesi efsanesi, yabancı dil kavramının ilk çıkış noktası olarak ilginçtir. Zira hep birlikte, bir bütün olarak yaşayan, iletişim kuran, birbirlerini anlayan insanlar Tanrının kendilerine bir isyan teşebbüsünde bulduklarını anladığı bir noktada dilleri karıştırılıp yeryüzüne dağıtılınca artık birbirlerini anlayamaz bir noktaya gelmişlerdir.

Yukarıdaki efsanevi olaydan sonra insanoğlu aslında bir şekilde hep Babil Kulesi’nden önceki zamana dönmenin yollarını aramıştır. Avrupa Birliği modern dönemin en büyük örneklerinden biridir, geçmişe bakıldığında büyük imparatorluklar ve büyük devletlerin uygulamış olduğu politikalar bunun bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Crsytal (2003)’e göre elbette sınırların çok geniş olması devletler için dil politikası gibi bir takım gereklilikleri de beraberinde getirmiştir.

Dil politikası devletlerin varoldukları tarihten bu yana hep en önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 3. maddesinde devletin resmi dilinin Türkçe olduğu açık bir şekilde yazılmıştır. Dil birliğini sağlamak bir ülkenin bölünmez bütünlüğünü sağlama yolundaki en önemli taşıyıcılarından bir tanesidir. Kimi devletler bunu yayılmacı politikalarıyla birlikte destekleyerek dünya çapında geçerliliği olan bir konuma getirmek istemiş, kimi devletler ise dil politikasını sadece üniter yapısını muhafaza etmekten ibaret tutmuştur.

Osmanlı Devleti 3 kıtada 600 sene hüküm sürmüş kozmopolit bir yapıya sahip devlettir. Osmanlı İmparatorluğu’nda Osmanlı Türkçesi olarak adlandırılan ve özellikle Arapça ve Farsçanın etkisinin yoğun olarak görüldüğü bir dil kullanılıyordu. Resmi yazışma dili Osmanlı Türkçesi idi, devletin bazı dönemlerinde sadece edebiyat dili olarak kimi zaman Farsça kimi zaman da Arapça kullanılmış olsa bile halk ve saray ağırlıklı olarak hep Osmanlı Türkçesini kullanmıştır.

1 Kasım 1928 tarihli 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun"un yürürlüğe girmesinin ardından Osmanlı Türkçesi tedavülden kalkmıştır. Ancak öncesinde Osmanlı Türkçesi’nin çıkış noktasına bakıldığında, Balcı

(2006)'nın da belirttiği üzere Osmanlı Türkçesi'ni devlet üç kıtada hüküm sürüyor olmasına rağmen konuşan ağırlıklı olarak Anadolu coğrafyasındaki halktır, bunun nedeni ise Osmanlı Devleti'nin izlemiş olduğu fetih politikasıdır. Osmanlı Devleti asla fethettiği topraklardaki halkın dinine ve diline dokunmamış, devlete olan sadakatleri sürdürdüğü müddetçe isteyen inandığı dinini yaşamış ve istediği dili konuşmuştur.

Crşyral (2003)'in çalışmasında genel olarak savunduğu ana tema; bugün dünyanın dört bir yakasında en fazla konuşulan dilin İngilizce olmasıdır. Büyük Britanya İmparatorluğu dünya tarihi sahnesinde sınırları en geniş devletlerden bir tanesidir. Osmanlı Devleti ile Britanya İmparatorluğu arasındaki fark ise Osmanlı'nın İslami bir düşünce tabanına oturtulmuş fetih politikası izlemiş olması; İngilizlerin ise yayılcı ve sömürgeci bir politika izlemiş olmalarıdır. Yayılcı ve sömürgeci politikalarının gereği işgal ettikleri ülkelerdeki halka zorla Hristiyanlık inancını kabul etmeleri yönünde baskı uygulamışlar, bunun yanında ise hayatın her alanında İngilizce dışında başka bir dil konuşulmasını yasaklamışlardır. Bu politikalar sonucunda Osmanlı Devleti çok büyük bir kültür, sanat, mimari, din, eğitim ve devlet terbiyesi bırakmışken; Britanya Devleti İngilizceyi dünya dili yapmayı başarmıştır. İngilizce bugün hayatın; eğitim, sanat, siyaset, teknoloji gibi her alanda dünyanın ortak değeri olarak kabul edilen bir dil konumundadır.

İşte tüm bu olgular dünya çapında geçerliliği olan bir dil haline gelen İngilizcenin öğrenimini ve eğitimini zorunlu kılmıştır. Türkiye'nin yabancı dil politikası genel olarak Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında izlediği denge politikasına bağlı olarak değişmiştir. Yüzünü Batı'ya dönen Osmanlı Devleti Fransa'nın süper güç olduğu 18. yüzyılda Fransızca ağırlıklı bir yabancı dil politikası izlemiş, Büyük Britanya İmparatorluğu'nun yükselişi ile birlikte yabancı dil politikasını İngilizce olarak yoğunlaştırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan güçlü çıkan Amerika Birleşik Devletleri'nin dünya üzerindeki süper güç etkisinden sonra İngilizce eğitimi işini ciddiye almış ve öncelikle bir takım uzmanları Türkiye'ye davet etmiştir. 1945'lerden günümüze kadar İngilizce eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın sürekli gündeminde olan bir konu olmuştur. Bu çalışmada ilkökul 2. sınıftan lise 12. sınıfa kadar yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin İngilizce'nin 4 kazanımı olan Speaking (Konuşma), Reading (Okuma), Writing (Yazma), Listening

(Dinleme) disiplinlerinde İngilizce'yi ne kadar bildiklerine dair özyeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Sakarya ili Kaynarca ilçesindeki ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inanç düzeyleri nedir?

1.2. ALT PROBLEMLER

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inanç düzeyleri,

1. Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin mezun oldukları ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İkamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
8. Ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, ilkokul 2. Sınıftan itibaren lise 12. Sınıfa kadar sistemli ve sürekli bir müfredat dâhilinde İngilizce eğitimi alan öğrencilerin, İngilizceyi ne kadar bildiklerine ve nerece kullanabileceklerine olan inançlarını ölçmek, inançsızlıklarının ise altındaki nedenleri öğrenmek için yapılmıştır. Bunun için araştırma yeri olarak

kozmpolit bir yapıya sahip, çeşitli sosyal ve ekonomik gruplara mensup sınıfların olduğu Kaynarca ilçesinde çalışmayı uygulamanın ülkenin küçük de olsa bir fotoğrafını çekmek adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen ve öğrenci ölçekleri, daha önce geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ölçeklerden oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmış olmasından dolayı geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmanın uygulandığı Sakarya ili, Kaynarca ilçesindeki öğrenciler İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizce eğitimi konusundaki sorunlara ilişkin maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular yabancı dil (İngilizce) öğreniminde karşılaşılan problemlere ilişkin gerçekleri yansıtmaktadır.
4. Araştırmanın evrenini yansıtması amacıyla seçilen okulların öğrencilerinin oluşturduğu örneklem grubu tam olarak temsil etmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde maddeleştirilebilir;

1. Kaynarca merkezde sadece bir ilkokul bir tane de ortaokul olması sebebiyle öğrencilerin çoğunun kırsal kesimdeki taşınmalı eğitim veren köylerde eğitim almış olmaları sebebiyle oluşan homojenlik.
2. Öğrencilerin çoğunun kırsal kesimden köylerden merkezdeki liselere geliyor olmaları, bu sebepten ötürü çoğunun benzer sosyo-ekonomik yapıya sahip olmaları.
3. Kaynarca ilçesi liselerinin 2014 yılı YGS verilerine göre kayda değer bir akademik başarıya sahip olmaması.

1.6. TANIMLAR

Eğitim Kurumu: “Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki; okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü örgün eğitim kurumları ve örgün eğitimin yanında veya dışında eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yaygın eğitim kurumları ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarınca yürütölen eğitim ve öğretim etkinlikleri için program hazırlamak, ders ve yardımcı ders kitabı yazmak, ders notu hazırlamak, eğitim araç ve gereci üretmek, Bakanlığa veya diğer bakanlık ve kurumlara alınacak öğrenci adaylarına uygulanacak seçme ve yarışma sınavları için gerekli iş ve işlemleri yürütmek, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerini vermek ve düzenlemek suretiyle eğitim ve öğretim etkinliklerine yardımcı ve destek olan kurumları” (MEB’e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 2014),

Ortaöğretim Kurumu: “Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her birini” (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 28/10/2016-29871 RG),

Öğrenci: “Ortaöğretim kurumlarında örgün eğitim görenleri” (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 28/10/2016-29871 RG),

Veli: “Öğrencinin anne veya babasını ya da yasal sorumluluğunu üstlenen kişiyi” (MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği),

Yönetici: “Okul veya kurumlarda müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerinde bulunanları” (MEB’e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 2014),

Öğretmen: “Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişileri ifade eder” (MEB’e bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen olarak Atanacakların Atamalarına esas olan Alanlar ile Mezun oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar, 2004).

1.7. KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

ESL: İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÜDS: Üniversiteler Arası Kurul Yabancı Dil Sınavı

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili araştırmalar ve alan yazın taramasının sonuçları verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

David Crsytal (2003)'e göre şu anda İngilizce, her ne kadar Büyük Britanya İmparatorluğu Hong Kong'dan çekilmiş olsa da, Bengal'den Beliz'e ve Las Vegas'dan Lahor'a kadar akademik tanımı ile dünyanın *linguafrancası* yani ortak dilidir. Büyük Britanya İmparatorluğu sömürgelerin, durumlarına razı olmaları ve sömürgecilerine bağlılıklarını sağlamak ve sürdürmek için pek çok strateji izlemiştir. Dil müdahalesi bunun başında gelmektedir. “Daha 1956 yılında İngiliz şair Edmund Spenser ‘İrlanda'nın Mevcut Durumuna Bir Bakış’ başlığı altında, İrlandalıları yok edilmesi gereken barbar İskitler olarak tanımlıyor ve İngilizlerin ırksal üstünlüğünü savunuyordu. Spenser, ayrıca dilsel sömürgeciliği İngiltere'nin izlemesi gereken yöntemlerden biri olarak görmekteydi. Spenser'a göre dil, kimlik ve ülkeye bağlılık demektir ve fethedileni fethedenin dilini öğrenmeye zorlayarak, onun kimliğini de değiştirmek mümkün olabilirdi. Bu yüzden de eğer İrlandalılar kendi dillerini bırakıp İngilizceyi kullanmaya ve isimlerini İngilizce isimlerle değiştirmeye *ikna edilirse* çok kısa sürede İrlandalı kimliklerini ve kültürlerini de unutulardılar” (Berk, 2016: 2-3).

Fikir, his ve arzuların, bir toplulukta mana ve ses yönünden müşterek unsurlar ve kaideler yardımıyla başkalarına aktarılmasını temin eden çok ilerlemiş ve çok taraflı

bir düzen olarak kabul edilen dil (Aksan,1977) insanlar arasındaki en önemli iletişim aracıdır. Dil kavramını ana dil ve yabancı dil şeklinde iki farklı kategoriye ayırabiliriz. Tüm dünyada olduğu gibi yüzünü gelişime ve çağdaşlaşmaya dönen Türkiye’de de yabancı dil öğreniminin önemi giderek artmaktadır. Özellikle küreselleşen dünyada fiziki sınırların artık kalktığı, ticaretin, siyasetin, ekonominin ortak olduğu; uluslararası ilişkilerin önem kazandığı bu süreçte iletişim çok daha büyük önem kazanmıştır. 195 farklı ülke ile temasa geçilirken her bir ülkenin dilini öğrenmek çok zor bir yoldur. Dil öğrenilse bile o kültürü, dilin altındaki satır arasını yakalayabilmek çok zor olur. İşte bu yüzden uluslararası toplumlar ile iletişim kurarken, literatür taraması yaparken, ticarete girerken ortak bir dil kullanma ihtiyacı doğmaktadır. Bu dilin hangisi olması hususunda yukarıda bahsedilen hususları da göz önünde bulundurarak şu anda İngilizcenin revaçta olduğu rahatça söylenebilir. “Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim kurumlarında vatandaşlarca en çok talep gören diller sırasıyla % 85 İngilizce, % 7 – 8 Almanca, % 4 – 5 Fransızca, Tarih ve Türk Dili bölümleri ile fakültelerinde Arapça, Farsça, Osmanlıca gelmektedir. Çok az sayıda da olsa İtalyanca, Rusça, Japonca ve eski diller öğretilmektedir” (Doğan, 1996: 11–14 akt. Çakır, 2007: 38).

Türkiye’de 1997–1998 yılından itibaren İngilizce öğretimi ilköğretimde zorunlu hale gelmiştir. Ancak başlarda sadece 6, 7, 8. sınıf seviyesinde yabancı dil eğitimi verilirken, 4+4+4 sisteminin kabulü ile birlikte 2013–2014 eğitim öğretim yılından sonra ilkokullarda yabancı dil eğitimi 2. sınıfa kadar indirilmiş, lisede ise 12. sınıfa kadar devam ettirilmiştir. Yabancı dil öğrenimini sadece eğitim hayatıyla kısıtlamak doğru değildir. Kişi aktif bir sosyal yaşam, eğitim veya iş yaşamına dâhil olduğunda yabancı dil aynı önem derecesinde kendisi için göz ardı edemeyeceği bir mecburiyet olacaktır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin geçmişine bakıldığında, Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk yıllarından itibaren ağırlıklı olarak siyasi alanda, daha sonra ise eğitim hayatında yer almıştır. Yabancı dil öğretiminin neden bu kadar önem kazandığını anlamak adına geçmişine bir bakmakta yarar vardır.

Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk dönemlerinde yabancı dil eğitimi devletin henüz teşkilat yapısının bunun öneminin kavrayacak kadar oturmamış olmasından ötürü yer almamıştır. Devletin ilk yıllarında ağırlık verdiği kurum ordu idi. Osmanlı ilk yıllarında özellikle batısındaki Bizans İmparatorluğu ile olan siyasi ve askeri

ilişkilerinden ötürü Latince ve İtalyanca diliyle karşılaşmıştır. Ancak müslüman din adamlarının etkisinden dolayı gayri Müslimlere ait olan bu diller yaygınlaşmamıştır.

2.1.1. Osmanlı'da Yabancı Dil

2.1.1.1. Osmanlı'nın ilk yıllarında yabancı dil

Kuran (1999)' a göre, Osmanlı Devleti için yabancı dil eğitimi, kuruluş aşamasında devlet politikası olarak öncelikler arasında değildi. Bundan ziyade kuruluş dönemine bakıldığında devlet bir var olma savaşı vermekteydi. Etrafı kuvvetli ve hırslı beylikler ve çağın önemli devletlerinden Bizans ile çevriliydi. Daha doğru bir şekilde ifade etmek gerekirse 1299'da Osmanlı Devleti kurulduğunda sadece tarih sahnesinde kendini göstermeye başladı. Devlet olarak siyasi, ekonomik, sosyal ilişkilerini ve işlemlerini yürütecek bir mekanizmaya sahip değildi. Özellikle Bizans İmparatorluğu ile olan ilişkilerinde yabancı dil eğitiminin eksikliğini hayli hissedilir cinstendi.

“Osmanlı Devleti 1299 yılında kurulduğunda batısında Yunanca, Latince ve İtalyanca'nın konuşulduğu Hıristiyan ülkeleri, doğusunda ise Farsça ve Arapça'nın hâkim olduğu Müslüman devletleri vardı. Dolayısıyla bulunduğu coğrafi konum itibariyle çok taraflı ilişkiler içerisinde olması zorunlu hale gelmişti. Ortak kültür ve din nedeniyle Arapça ve Farsça medreselerde öğretildiğinden doğudaki komşular ile olan ilişkilerde sorun yaşanmıyordu. Bizans ile olan ilişkilerde ise işler iletişim yönünden o kadar da kolay olmuyordu. Farsça ve Arapça dışında kalan Batı dillerinin öğretilmesi ve öğrenilmesine, gayr-i Müslimlerin bu dilleri kullanmalarından dolayı izin verilmemekteydi. Bu yüzden Batıdaki komşularla olan ilişkilerde dil bilen olmadığı için sorunlar çıkabiliyordu. İlk yıllarda Osmanlı Devletinin genişlemesinin Bizans toprakları ve Balkanlar üzerinde yoğunlaşmasıyla bu ülkelerde konuşulan dillerin öğrenilmesi daha da zorunlu hale gelmişti. Bu amaçla gayr-i Müslimlerden veya Müslüman olmuş kişiler arasından yönetime bağlılığı kanıtlanmış olanlardan faydalanılmaktaydı” (Koloğlu,1999:127).

Çakır (2007)'a göre İstanbul'un fethinden sonra tercümanlık konusunda özellikle Rum asıllı vatandaşlar görevlendirilmeye başlanmıştı. Özellikle 16. yüzyıl olan yükselme döneminde, imparatorluğun giderek güç ve toprak kazanmasıyla beraber

sonradan Müslüman olmuş; Alman, Polonyalı, İtalyan ve Macar asıllı tercümanlar devlet hizmetinde görevlendirilmişlerdir. Diğer taraftan Avrupa’da da Türkçeye ve Doğu dillerine olan ilgi artmış ve bu alanlardaki çalışmalara başlanmıştır.

2.1.1.2. Osmanlı siyasetinde yabancı dil

Kuran (1999) çalışmasında şu gerçeğe dikkat çeker; Osmanlı Devleti 1699 Karlofça Antlaşmasına kadar dünyanın sınırları en geniş ve en güçlü devletiydi. Konjonktürü de, gündemi de, dengeleri de belirleyen Osmanlı Devletiydi. Bu sebepten ötürü bu gücün getirdiği özgüven gereği elçilik düzeyinde başka devletlerde temsilci buldurmaya gerek duymuyordu. Çünkü Devleti Aliye’nin tasvip etmediği harekette bulunan devlet öncesinde diplomatik kanallardan uyarılıyor, eğer bu uyarı olumlu sonuç vermezse dönemim en güçlü ordusuna sahip olan Osmanlı Devleti sefer düzenleyerek ülkeyi hâkimiyeti altına alıyordu. 1699 Karlofça Antlaşmasından sonra Osmanlı Devleti toprak kaybetmeye başlayıp, artık eski günlerde olduğu gibi süper güç rolünü yitirmeye başlayınca, bu sefer tekrar eski günlere dönmenin çabası içine girdi. Bu çaba da bir takım ıslahat hareketlerine sebep oldu. Duraklama dönemine bakıldığında yüzeysel olarak yapılan ıslahat hareketleri her ne kadar çeşitlilik gösterse de bu anlamda ciddi bir tutum ilk defa III. Selim döneminde gerçekleşmiş ve Padişah III. Selim diplomatik ilişkileri tek taraflı olmaktan çıkartıp, karşılıklı diyaloga dökmeye çalışmıştır.

“Yabancı dilin öneminin Osmanlı siyasetinde kendini hissettirdiği anlar yabancı elçilerin görüşmeleri ve yabancı devletlerle yapılan anlaşmalar sırasında olmuştur. 1789 yılında III. Selim tahta çıkana kadar Osmanlı İmparatorluğu’nun yabancı devletlerle olan diplomatik ilişkileri tek taraflıydı. İstanbul’un fethiyle yabancı devletler İstanbul’da daimi elçilik bulundururken Osmanlı Devleti’nin özel durumlar dışında (tahta çıkma, ölüm, doğum, savaş ilanı, barış yapılması) Avrupa ülkelerine elçi göndermek veya daimi elçi bulundurmak gibi bir politikası yoktu. Bu ülkelerdeki önemli gelişmeleri ise buralarla ticaret yapan tüccarlar veya ilgili ülkelerin İstanbul’daki elçiliklerinde çalışan tercümanlar kanalıyla öğreniyordu. Bu durum Avrupa’da toprak kaybının ve gerilemenin başladığı 18. yüzyıla kadar devam etti. Artık buralarda daimi elçi bulundurmak zorunlu hale gelmişti” (Çakır, 2007: 40).

“Avrupa ülkelerinde elçilerin görev yapmaya başlaması ve bu elçilerin dil bilmemesinden dolayı yabancı dil sorunu da ortaya çıkmıştı. Daha önce Fransa’da bulunup dil öğrenmiş olan ve Fransa’da elçi olarak görev yapan (1742) Çelebizade Mehmed Said Efendi dışında dil

bilen elçi yoktu. Elçiliklerde görevlendirilen Rum tercümanlar sayesinde yabancı dil sorunu giderilmeye çalışılıyordu. Belli bir süre devam eden bu uygulamaya Rum tercümanların görüşmelerdeki kasıtlı yaptıkları yanlış tercümelemlerle devleti zor duruma sokmaya başlamalarından sonra son verildi. Devlet kadrolarında ve özellikle de diplomaside yabancı dil bilen güvenilir elemanların yokluğu artık iyice gün yüzüne çıkmıştı” (Kuran, 1999: 55).

2.1.1.3. Osmanlı’da yabancı dilin eğitimdeki yeri

Osmanlı Devleti’nde yabancı dil eğitim ve öğretim konusu 19. yüzyılda önem kazanmıştır. Balcı (2006)’ya göre Tercüme Odası’nın kurulmasına ve Avrupa’ya yabancı dil eğitimi almak için öğrenci gönderilmesinin altında yatan sebep Yunan isyanıydı. Dönemin diploması dili olması sebebiyle Fransızca, 1839 Tanzimat’ın ilanından sonra açılan modern tarzdaki birçok okulun programında yer almıştır. Hatta Balcı (2008)’ya göre 1864’te eğitim hayatına başlayan Lisanı Mektebi doğrudan doğruya yabancı dil eğitimi veren bir kurum olma özelliğini taşıyordu ve 1868’te eğitim dili Fransızca olan Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) eğitim hayatına başlamıştır.

“1869’da yürürlüğe giren *Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi* ile Osmanlı eğitim sisteminde yeni bir düzenleme ortaya çıktı. Devlet okullarında yabancı dil dersi olarak Arapça, Farsça ve Fransızcanın okutulması kararlaştırıldı. Nizamnameye göre günümüzün ilkokullarına denk gelen sıbyan okullarının eğitim öğretim müfredatında yabancı dil dersi yoktu. Günümüzün ortaokuluna denk gelen Erkek Rüştîye okullarında Arapça ve Farsça dersleri de okutulmaktaydı. Bunun yanında, ‘*mevki-i ticaret olan memleketlerde*’ istekli olan zeki öğrencilere dördüncü sınıfta Fransızca dersi verilecekti. Günümüzün lisesine denk gelen İdadi okullarında ise yabancı dil dersi olarak sadece Fransızca okutulmaktaydı. Nizamnameye göre Sultani okullarının edebiyat şubelerinde Arapça, Farsça, Fransızca dersleri okutulacak; fen şubelerinde ise yabancı dil dersi olmayacaktı. Yüksekokullar arasında bulunan *Darülmualimîn* (erkek öğretmen) okulunun rüştiye öğretmenliği bölümünde yabancı dil dersi olarak sadece Arapça ve Farsça, idadî öğretmenliği bölümünde yabancı dil olarak Arapça, Farsça ve Fransızca, sultanî öğretmenliği bölümünde ise ‘*Mükemmel Arabî ve Farsî*’ ile ‘*Türkçe’den Fransızca’ya, Fransızca’dan Türkçe’ye Tercüme*’ dersleri okutulacaktı. *Darülmualimât*’ın (Kız Öğretmen Okulu) İlkokul Öğretmenliği Bölümü’nde yabancı dil dersi müfredatta olmayacaktı lakin aynı okulun Rüştiye Öğretmenliği Bölümü’nde yabancı dil olarak *Arapça ve Farsça* eğitimi verilecekti” (Çakır, 2007; 40).

Darülfünûn'un (Üniversite) sadece Edebiyat ve Felsefe Bölümü'nde de “*Mükemmel Arabî ve Fârisî, Fransız, Latin ve Yunan*” dilleri yabancı dil olarak öğretilcekti. (Takvim-i Vekayi, 6-8 Cemaziyelevvel 1286 (1869). En nihayetinde Salman (2005) ile Tenger (2005)'e göre bu tüzük ile dönemin en yaygın Batı dili olan Fransızca Osmanlı genel eğitim sistemi içine girmiştir ve müfredatta kendine yer bulmuştur. 1869-1922 yılları arasında gerek idadilerde gerekse rüştiyelerin ders programında yer alan yegâne Avrupa kaynaklı yabancı dil Fransızca idi. Bununla birlikte Demiryürek (2013)' e göre, XIX. yüzyıl sonlarıyla XX. yüzyıl başlarında, Fransızca kadar yaygın olmasa da, Rusça ve Almancanın da, özellikle askerî okullarda, öğretilmeye başlandığı görülmektedir. 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren orduda ve eğitimde birtakım modernleşme ve reformlara tanık olunmuştur. Bunun sonucu olarak Avrupa desenli askeri okullar açılmış ve bu okullarda yabancı öğretmenler görev yapmaya başlamışlardır. O dönemde Avrupa'nın süper gücü durumunda Fransa'nın olmasından dolayı, batı dillerinden ilk olarak o dönemin diploması dili olarak kabul edilen Fransızcanın bu okullarda okutulduğu görülmektedir. Kuran'a (1999) göre geçmiş dönemlerde gayri müslim tercümanların kasıtlı olarak evraklarda tahrifat yapmasından dolayı devletin tercüme işleri saraya bağlı “Tercüme Odası”nda, dil öğretimi ile ilgili çalışmaları da “Lisan Odası”nda yapılmaktaydı. Buralarda görev alanların tamamının yerli Müslüman halktan kişilerin olması gerekmektedir. Devlet böylece kendi vatandaşlarına yabancı dil eğitimi vermekteydi hatta bununla da yetinmeyip yetenekli gördüğü öğrencilerini dil alanında kendilerini daha iyi geliştirebilmeleri ve Avrupa'yı tanıyabilmeleri için Fransa'ya eğitime göndermekteydi.

Tanzimat Fermanına kadar Enderunlarda yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca, Medreselerde ise sadece Arapça okutulmaktaydı. Tanzimat'tan sonra Fransızca'nın ilk defa okul müfredatlarına askeri okullarda (1773, Mühendishane-i Bahr-i Hümayun), 1827 ve 1839'da tıp öğretiminde (Tıphane-i Amire ve Cerrahane-i Ma'mûre ve Mektebi Tıbbiye-i Adliye-i Şahane) yer aldığı görülmektedir. 1863'te ise Fransızca'nın Mekteb-i Mülkiye'nin ders programlarına girdiğini görmekteyiz. Çolak (2002) savunduğu en çarpıcı nokta ise II. Mahmut'un yabancı dil öğretimin gelişmesine verdiği önemden ve özellikle tıp öğretimin yabancı dilde yapılması ısrarından dolayı bazı çevrelerin eleştiri hedefi haline gelmesidir.

“Batılılaşma hareketinin başlangıcı olarak kabul edilen Tanzimat döneminde yabancı dil öğretiminin ortaöğretim olarak adlandırabileceğimiz eğitim kurumlarında yer alması ise Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Günümüzün liseleri olarak kabul edilen bu okullardan ilki 1868’de Galatasaray Sultanisi adıyla eğitime başlamıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin ilk yapıldığı devlet okulu olma özelliğini taşıyan bu okulda Fransız kültürü ve Fransa’nın etkisiyle eğitim dili Fransızca olmuştur. Galatasaray Sultanisinden başka orta öğretim bulunmayan ülkede İdadi ve Sultani adıyla 1869’dan sonra yeni orta öğretim kurumları açıldı ve bu okullarda ders programlarında yabancı dil derslerine de yer verildi. 1908’den sonra da Fransızca zorunlu yabancı dil ancak bunun dışında İngilizce ve Almanca’nın isteğe bağlı öğretilmesi uygun görülmüştür” (Çakır, 2007: 40 – 41).

“Osmanlı’da yabancıların açtığı ilk özel yabancı okul 1863’te Amerikalı misyonerler tarafından açılan Robert Kolejidir” (Demirel, 1999: 18). Bu okulun eğitim dili İngilizce, kuruluş amacı Amerikan kültürünü yaymaktı. Bu sebepten ötürü Sultan II. Abdülhamid bu okulda Türklerin okumasına izin vermemiştir. Daha sonrasında ise bu akıma Fransız, İngiliz, Amerikan, Alman ve İtalyan vatandaşlarının açtığı özel okullar eklenmiştir; gidişatın bu şekilde ilerlemesine istinaden Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan *Nizamname* ile bu özel okullar devletin denetimi ve gözetimi altına girmiştir. Bu furyaya Türkler, ağırlıklı olarak Fransızca eğitimi veren Darüşşafaka Lisesi’ni 1873 açarak katılmışlardır.

Kayıran (1987)’a göre, Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan Cumhuriyet’in ilanına kadar yabancı dil eğitim alanında bir takım çalışmalar yapılmış olsa da asıl ivme 18. yüzyılın ortalarında başlayıp 19. yüzyıla kadar uzanan süreçte gerçekleşmiştir. 20. yüzyılın başında Galatasaray Lisesi’nin açılmasına müteakiben gerek Türklerin gerekse azınlık tebaanın yabancı okullar açması, gerekse Askeri Liselerin açılması ile birlikte yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi önem kazanmaya başlamıştır. 2. Dünya Savaşı’nın getirdiği bir takım siyasal ve ekonomik gelişmelerin sonucu olarak, İngilizce dönemin diploması dili olan Fransızca’yı önem sırasında geçmiş ve günümüze kadar da bu durum bu şekilde süregelmiştir.

2.1.2. Cumhuriyet Sonrası Yabancı Dil Öğretimi

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte oluşan yeni eğitim sistemi içerisinde yabancı dilin gelişimi çok hızlı olmuştur. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “*Tevhid-i Tedrisat*

Kanunu’nun çıkartılması ile birlikte ülkedeki eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Bu kanun yabancı okulları denetim altına almakta üstelik yeni yabancı okulların açılmasının da önünü kapatmaktaydı. Yüzünü Batı’ya ve modernleşmeye dönen genç Cumhuriyet ve Tevhid-i Tedrisat kanunu ile saltanat dönemindeki eğitim kurumlarında ağırlıklı olarak eğitimi verilen Arapça ve Farsçanın yerini Almanca, Fransızca ve İngilizce almıştır. Arapçanın din eğitimi veren İmam-Hatip Liselerindeki mevcudiyeti devam ederken Farsça tamamen kaldırılmıştır.

Çolak (2002)’a göre dünyada bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişime bağlı olarak yabancı dil öğrenmeye artan talepten Türkiye’de nasibini almış; gençler ailelerinin de desteği ile birlikte yabancı dil öğrenmeye önem vermişlerdir. Özellikle İngiltere’nin yüzyıllardır izlemiş olduğu sömürgecilik politikası ile İngilizcenin konuşulduğu ülke sayısının artması, 2. Dünya Savaşı’ndan sonra İngilizcenin önlenemez yükselişi; İngilizcenin bilim, fen ve teknoloji dili olması, uluslararası ticaret ve ilişkilerde ortak dil olarak kullanılması, ABD’nin süper güç olması, ülkemizin Amerika ile olan her alandaki yakın işbirliği yabancı dil öğreniminde İngilizceye olan talebi arttırmıştır.

Demircan (1998)’in çalışmasında değindiği üzere, 1965 yılındaki Özel Eğitim Kanunu’na kadar sadece devlet okulu olarak Galatasaray Lisesi Fransızca ağırlıklı eğitim vermekteydi, ancak bu kanun diğer devlet okullarının da önünü açmıştır. Demircan (1998)’in çalışmasındaki bir diğer veriye göre yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liseler 1975’te 12 adet olarak kayıtlara geçmişken, bu rakam 1983 tarihinde 23 âdete yükselmiştir. Zaten izleyen yıllardan günümüze kadar gelindiğinde yabancı dil ağırlıklı Özel okulların, Süper, Anadolu ve Fen Liselerinin açılmasıyla yabancı dille eğitim yapan veya yabancı dille eğitime, ders programlarında daha çok yer veren okulların sayısının giderek yükseldiği görülmüştür.

2.1.3. Günümüzde Yabancı Dil Öğretimi

“Yabancı dil öğretiminde yapılan onca çalışmaya rağmen herhangi bir sonuç alınamamasından sonra, dil öğretiminin erken yaşlara çekilmesinin daha verimli olacağı düşüncesinden hareketle 1997-1998 Eğitim Reformu’nun ardından yabancı dil dersleri ilköğretimin birinci kademesinden itibaren yer almaya başlamıştır. Bu

tarihten itibaren de 4. ve 5. sınıfların ders programlarında haftada 2 saat olarak yer almıştır” (Demiryürek, 2014: 200). 6, 7 ve 8. sınıflarda ise bu süre haftada 4 saat olarak belirlenmiştir ve bu süre 11. sınıfa kadar devam etmektedir. 2013–2014 eğitim öğretim yılında İngilizce dersleri ilkokul 2. sınıfa kadar indirilmiştir. Yakın geçmişte meydana gelen son ayarlamalar ile birlikte okul programında 1 yıl hazırlık eğitimi öngören liselerin bu programlarına son verilmiş ve her düzeydeki liselerin hepsinin eğitim yılı 4 yıl olacak şekilde güncellenmiştir. Böylece özellikle yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık programlarında öngörülen haftalık 30 saat yabancı dil dersleri, hazırlık sınıfları programının kaldırılmasından ötürü lisenin 4 yıllık eğitim sürecine paylaştırılmıştır. Özellikle tema olarak yabancı dile önem veren liselerdeki bu programın sona erdirilmesinin yabancı dil öğretimini ne kadar etkileyeceği yönündeki tereddütlerin cevabı yakında alınacaktır. Demirel (1999)’e göre yabancı dil bilim insanları bir haftada azami 20 ile 24 saat arasındaki bir hazırlık sınıfı programının sağlam bir yabancı dil eğitimi noktasında önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan yeni uygulamada sistemin bu şekilde yürütülmeyeceği ve 4 yıllık lise öğrencilerinin hazırlık sınıfı eğitimi almış öğrencilere oranla yabancı dil öğreniminde nispeten eksik durumda oldukları gözlemlenmektedir.

Yükseköğretimde yabancı dil eğitimi devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler olmak üzere farklılık göstermektedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ege Üniversitesi gibi bazı devlet üniversitelerinin bazı fakülte ve bölümlerinde eğitim dili İngilizcedir. Bu sebepten dolayı bu üniversitelerde veya fakültelerde bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verilmektedir. Hazırlık eğitimi sonunda başarılı olanlar eğitimlerine ilgili fakülte veya bölümde devam edebilme hakkı kazanırlar. Özel üniversitelerdeki yabancı dil eğitimi her ne kadar devlet üniversitelerindeki ile benzerlik gösterse de devlet üniversitelerindeki yabancı dil eğitimi “YÖK’ün belirlediği toplam en az 60 saat olma koşulunun ötesinde olmamaktadır” (YÖK, 2008).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi sadece örgün veya yaygın eğitimle sınırlı değildir. ALES, ÜDS, TOEFL gibi sınavlar ve farklı nedenlerle artan talep ihtiyacını karşılamak üzere birçok özel dersane veya dil kursu eğitim hayatına girmiştir. Ancak bütün olanaklara ve erken yaşlardan beri okulda verilen yabancı dil eğitimine

rağmen, yabancı dil öğrenme konusundaki yetersizlik halen mevcudiyetini korumaktadır.

Metodoloji ile ilgili çalışmalar son yıllarda olabildiğince önem kazanmıştır. Tarihsel süreç boyunca her daim eğitimin gündeminde bulunmasına rağmen son süreçte Türkiye eğitim camiasında gündemin tepesindedir. Yıllar boyunca okullarda devam eden öğretmen merkezli, düz anlatım yöntemi artık yerini öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeye bırakmaktadır. İşte bu noktada Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarından Cumhuriyet'in kurulmasına ve o süreçten günümüze kadar ciddi anlamda verilen yabancı dil eğitime rağmen halen daha istenilen düzeyde olunamamasının nedenleri araştırılırken dil öğreniminde takip edilen yöntem veya yöntemlerin tarihi sürecine bir göz atmakta fayda vardır.

“Fransızcanın Türkiye’deki resmî devlet okullarında yabancı dil olarak öğretilmeye başlanması kısa süre içinde Fransızca öğretimindeki başarısızlıkların nedenleri, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, ders kitapları, sözlük yazımı ve yabancı dil öğretiminin amaçları gibi konuları tartışmaya açmıştır. Tartışmalarda, Fransızcanın yaygınlığı nedeniyle, “yabancı dil ifadesi Fransızca ile eşanlamlı” olarak kullanılmıştır. YÖK internet sitesinde bulunan Tez Kataloğu tarandığı zaman konuyla doğrudan ilgilerinin olması açısından Kayıran (1987), Olut (1993), Gökalp (1998), Demircan (1988), Hatipoğlu (1999), Özsanı (2000), Çolak (2002) ve Ertural (2008) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezleri ile Balcı (2008) ve Özkan (2010) tarafından yazılan makaleler Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi hakkında önemli bilgiler vermelerine rağmen, söz konusu tartışmalara değinmemektedirler. Bunlar dışında bir de 1983 yılında Türk Dili dergisinde Ömer Demircan imzasıyla yayımlanan “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi” adlı çalışma bulunmaktadır. Ancak bu bibliyografya çalışmasında da XIX. yüzyıl sonları ile XX. Yüzyıl başlarında yaşanan yabancı dil (=Fransızca) öğretimi tartışmalarından ve yayımlanan makalelerden hiç bahsedilmemektedir. Bu durum ele alınan dönemin incelenmediğini ve yapılan tartışmaların bilinmediğini göstermektedir. Demiryürek’in (2013) araştırması da incelenen dönemde üzerinde tartışılan yabancı dil öğretim yöntemlerine ayrıntılı olarak değinmemektedir” (Demiryürek, 2014: 193).

2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Demiryürek’e (2014) göre Türkiye’de 1891 ile 1928 yılları arasında yabancı dil eğitim ve öğretiminde kullanılan başlıca yöntemler şu şekilde açıklanabilir:

2.1.4.1. Önce kelimeler sonra kurallar yöntemi

1869 yılından itibaren Fransızcanın Osmanlı resmî eğitim kurumlarında öğretilmeye başlanmış olmasına 1890’lı yıllara gelindiğinde Fransızca öğretiminde birçok zorluk baş göstermiş, bunun yanında istenilen hedeflere ulaşamamış olması da tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bir yabancı dil öğretmeni olan Mehmet Halid Bey, 1891

yılında yayın hayatına başlayan *Mekteb* dergisinin Fransızca bölümünün editörüyüdü. Derginin ilk sayılarından bir tanesinde o günkü dünya konjonktürünün getirdiği üzere Fransızca öğrenmenin gerekliliğinden bahsettikten sonra konuyu Fransızca öğretimine getirmektedir. Mehmet Halid Bey (1891)'e göre, “Fransızcanın gramer ve sentaks yönünden, özellikle de “usul-i tahrir ve ifadece (konuşma ve yazma yöntemi)” yönünden bir takım güçlükler barındırdığı ve bundan dolayı bu dili öğrenmek isteyen kimselerin umutsuzluğa düştüğü savunulmuştur. Oysaki bahsedilen güçlükler ve noksanlar diğer yabancı dil öğrenimi süreci için de geçerlidir. Zaten bahsedilen zorlukların üstesinden gelebilmek için “usul-i tahsil ve tedris (eğitim ve öğretim yöntemi)” her ülkede “bir suret-i mükemmele ve haseneye ifrağ edilmiş (mükemmel ve güzel bir duruma getirilmiş) olduğundan Fransızca öğrenmek kolaylaşmıştır” (Demiryürek, 2014: 194). Sonraları derginin her sayısında Mehmet Halid Bey, Fransızca öğretmeye yönelik bir makale yayımlamış, çeviri örnekleri vermiş, çeşitli sözcük ve terkipler üstünde durmuştur. Söz konusu yazı dizisi yaklaşık bir yıl boyunca 36 makale olarak devam etmiştir.

“Mehmet Halid Bey’in (1891) kişisel düşüncesine yöntem, bir lisanın kavaid-i sarfiyye (gramer kuralları, dilbilgisi) ve nahviyyesinden (cümle bilgisi, sentakstan) evvel kelimâtının (kelimelerinin) doğru ve güzel telaffuz edilebilmesini bilmektir. Ama bu konuya o zamana kadar çok önem verilmemiştir. Mehmet Halid Bey’e (1891) istinaden M. Fuad’ın (1903) durum tespitinden şu çıkartılabilir; bir dilin önce kelimeleri ve bu kelimelerin doğru telaffuzu öğrenilmeli, dilbilgisi ile cümle bilgisi konuları ondan sonra gelmelidir. Bundan sonra da “tercüme” yer verilmelidir. Mehmet Halid bahsedilen yazı dizisinde bu yöntemi uygulamıştır. Bu yöntem 1903 yılında M. Fuad tarafından da savunulmuştur. M. Fuad’a göre “usul-i tedris-i lisanı (dil öğretim yönteminde) takip edilecek tarik-i ahsen (en iyi yol) evvelce o lisanın lügat ve tabirâtını tedris (kelime ve terkiplerini öğrenmek), sonra onların istilzam ettiği kavaidi talimdir (gerektirdiği kuralları öğretmektir)”. O bu yöntemi “tedris-i amelî usulü” (uygulamalı öğretim yöntemi) olarak adlandırmıştır (Malumat, 1901).

Dönemin özeli göz önünde bulundurulduğunda yapılan bütün bu araştırma ve çalışmalar Fransızca konusundadır. Ancak dönemin aydınlarının dil öğretimindeki bakış açısı, bütün yabancı diller için öğrenim sürecinin aynı aşamaları kapsadığıdır.

“Tedris-i amelî usulü”ne (uygulamalı öğretim yöntemine) benzer bir yöntemi savunan ve dahi destekleyen bir başka yazı 1901 yılında *Malumat* gazetesinde yayımlanmıştır. Malumat (1901)'de yayımlanan yazıya göre, yabancı dil öğretiminde görülen başarısızlığın temel nedenleri “bu vadede (alandaki) maksad-ı tedris (öğretimin amacının) ve usul-i talim (öğretim yönteminin) iyiden iyiye” belirlenmemiş olmasıdır. Başarısızlığın bir başka sebebi ise öğretimde teorik bir yöntemin takip edilerek “hiç cihet-i ameliyeye atf-ı nazar-ı ehemmiyet” olunmamasıdır (uygulamaya hiç önem verilmemesidir). Yine gazeteye göre “lisan mukaddem, kaidetalidir (dil önce, kurallar sonra gelir). Bir başka deyişle gazete kuraldan önce dili öğretmek gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen “çocuklara nazarîden ziyade amelî ders vermekle yani mümkün mertebe konuşurmak, bir şeyi şerh ettirmek, pek çok vazifeler yaptırmak, yazdırmak ile işe başlamalı, öyle devam etmelidir.” Gazeteye göre “bu meselenin

esas muallimlerin muktedir ve okuttukları lisana vâkıf olmaları ile bir tedris-i amelî tatbik eylemelerinden ibaret”tir” (Malumat, 1901 akt. Demiryürek, 2014: 194).

2.1.4.2. “Tahlil-i ibare usulü” (Kelime ve cümle incelemesi yöntemi)

Mehmet Halid Bey’in *Mekteb* dergisindeki makale dizisinin sonlanmasına müteakip yine aynı dergide yayımlanan bu sefer “Fransız Lisani: Usul-i Tedris” yani “Fransız Dili: Öğretim Yöntemi” adıyla yayımlanan diğer makale serisi göze çarpmaktadır. H. Rüşdü imzalı bir zatın kaleme aldığı bu makale dizisinin birinci sayısında Fransızca eğitiminde takip edilen iki yol vardır bunlar; “*Analyse Grammatical*” ve “*Analyse Logique*”. Mehmet Rüşdü’ye (1891) göre, bu iki yöntem “Tahlil-i ibare usulü” olarak adlandırılmaktadır. Yine aynı kişi, “Fransızca’yı yeni tahsile başlayan” bireylerin tatminkâr neticeler elde etmesini sağlayacak vasıtaların “başlıcası ‘tahlil-i ibare’ usulüdür” der. Mehmet Rüşdü (1891) “Tahlil-i ibare usulü” metotunu on sayı kadar makale serisinde dil bilgisi ve Fransızca deyimlerle güçlendirerek savunmuştur.

2.1.4.3. Tercüme usulü (Çeviri yöntemi)

Yabancı dil öğrenimin tarihsel süreci içerisinde karşımıza en kadim zamanlardan bu yana insanlığa ışık tutan bir yöntem olan çeviri yöntemi gelmektedir. Çeviri günümüzde word to word ile word to meaning olarak başlıca ikiye ayrılmakta ve özellikle ikinci seçenek olan kelimededen anlama yöntemi tercih edilmektedir. Kelime kelimesine yapılan çeviri çoğu zaman ana dilde verilmek istenen mesajı veremezken kelimededen anlama şeklinde yapılan çeviride her ne kadar şekilsel olarak metne sadık kalınmasa da yakın anlamı yakalamak daha mümkündür.

“Mehmet Halid Bey’de (1891) “tercüme usulü”nden de söz etmekte, bu yöneme “kelime ve ibare öğretiminden sonra” değinmektedir. Mekteb’de (1892) “Fransız Lisani” başlıklı yazısında kısaca şu cümle ile savunmaktadır: “En lâzım gördüğüm şey gramerden ve sentakstan ziyade tercümedir.” Tercüme yöntemi 1898 yılında *Marifet* dergisinde de savunulmuştur. Marifet (1898)’in “İhtar-ı Mahsus (Özel Uyarı)” başlıklı yazısında “memleketimizde Fransızca tahsiline çalışanların bu lisanda rüsûh peyda etmelerine hadim olan (beceri kazanmalarına hizmet eden) şeylerden ve usul-i tercümeyi (çeviri yöntemini) öğrenmek isteyenlerin muhtaç oldukları mevaddan (konulardan) biri dahi erbâb-ı kalem (kalem sahipleri/aydınlar) tarafından mütercim asârın (çevrilmiş eserlerin) asıllarıyla tatbiki olduğu malumdur. Biz bu ciheti bilhassa nazar-ı dikkate aldığımızdan (bu noktaya özellikle dikkat ettiğimizden) her nüshamızda Fransızca ve Türkçesiyle beraber tercüme derc edeceğiz (yayınlayacağız).” “Fransızca Usul ve İnşa Kitabı” başlıklı derginin ilk sayısında yer alan

yazıda Fransızcanın yazı yöntemi üzerinde durulmuştur. Mecmua-ı Lisan'a (1899) göre, Fransızcalarını geliştirmek isteyenler Fransızcadan Türkçeye karşılıklı tercümelere bulunmalıdırlar. (Mecmua-ı Lisan, 1899).

2.1.4.4. Bir yöntem tartışması: “Önce kelimeler ve sonra kuralları yöntemi” mi, yoksa “Doğrudan tercüme yöntemi” mi daha iyi bir yöntemdir?

M. Fuad, 20. yüzyılın ilk dönemlerinde yabancı dil öğrenimi hususunda tatbik edilen metotlarla ilgilenen ve metodoloji çalışan araştırmacılardan biridir. O “tedris-i amelî usulü” yani “uygulamalı öğretim yöntemi” taraftarıdır. M. Fuad bu yöneme dair belirttiği görüşünde, yabancı bir dil öğrenirken takip edilecek en iyi yöntemin öncelikle hedef dilin sözcük ve deyimlerinin, akabinde öğrenilen sözcük ve deyimlerin temel alındığı kaideleri öğrenmenin olduğunu savunmaktadır. Mesela, oldukça iyi düzeyde Fransızca konuşan birisi dil bilgisi kitabını en fazla iki aylık bir sürede sözdizimi (sentaks) kaidelerini ise mükemmel olacak bir şekilde yirmi günde öğrenebilir. Lakin tersi bir durum söz konusu olması durumunda, şöyle ki yıllarca dil bilgisi ve sentaks öğretiminde ısrar edilse bile arzu edilen hedefe varılamaz. Asıl hedef bir yabancı dilin kurallarını ezbere söylemek değil, o dilde gerek yazılı gerekse sözlü olarak kendini ifade edebilmektir. Bu yöntemi takip edenler istenilen hedefe varırlar. M. Fuad'a (1903) göre, “tedris-i amelî usulü”nün diğer bir faydası da talebeyi memnun bırakmasıdır. Çünkü konuşmasının günden güne geliştiğini hisseden, her gün yeni bir kelime öğrenen ve bu gelişimini fark eden birey gelişiminden memnun kalır.

“Bir şakirde (öğrenciye) kaide (kural) ezberletmek; o kavaidi (kuralları) bilemediği, anlayamadığı lisan üzerinde tatbik neye yarar? Şu suret-i tedrisin (öğretim yönteminin) netice-i müessifesi (olumsuz sonuçları) cihet-i tahrirde daha ziyade nümayân oluyor (yazmada daha çok ortaya çıkıyor). Kavaid-i nahviye ve sarfiyeyi (gramer ve sentaks kurallarını) güzelce ezberlemiş ve fakat o kavaidin (kuralların) lisanını öğrenememiş bir şakird (öğrenci) tanıdığı kelimât ve tabirâtı (kelimeleri ve tabirleri) doğruca tahrir eder (yazar) fakat meçhulü olanları elbette yanlış yazacaktır vebu hatasında mazurdur. Çünkü suret-i elfaz kendisince meçhuldür (kelimeyi bilmemektedir) (M. Fuad, 1903).

Aynı dönemde düşüncelerini yayınlayan Aziz Hüdayi (1903) adlı bir başka yazar ise “Fransızcaı öğrenmek için ne yapayım?” sorusuna şu cevabı vermektedir: “İbare okuyunuz ve tercüme ediniz!” “Lügat ve tabirâtı (kelime ve tabirleri) ezberlemek tekellüme (konuşmaya) alışmak için en evvel hatıra gelen ve faidesi (faydası) tecarüble (tecrübelerle) sabit olan bir vasıta. Lakin bu muallimin değil, şakirdin ittihaz edeceği usuldür (öğrencinin izleyeceği yöntemdir). Hoca bu maksat için

fiilleri ezberletecek ve ufak kaidelerle öğretecektir ki zaten mekteplerimizde de böyle yapılıyor.” Bu görüş ile Aziz Hüdayi (1903) M. Fuad’ın “konuşmak için önce kelime ezberlemek gerekir, kurallar daha sonra öğretilmelidir” görüşünü eleştirmektedir ve yabancı dil eğitiminde “tercüme usulünün” önemi üstünde durarak tarihçi ve dilci Necip Asım Bey’den dinlediği bir olayı şöyle nakletmektedir.

“Sırf kendi isteğimle mektebe dâhil oldum. Burada okuduğumuz dersler arasında en ziyade çalıştığım Fransızca idi. Fakat diğer derslerde de arkadaşlarımdan geri kalmazdım. İttihaz ettiğim usul, tercümeden ibarettir. Evvela kolay yazılmış kitaplardan başladım. Bugün bir sahife tercüme eder, yarın o tercümeyle tekrar Fransızcaya tahvil eylerdim. Sonra aslı ile karşılaştırır, yanlışlarımı tashih ederdim. Bazen Fransızca yazılmış bir hikâyeyi başka ifadelerle yazarak hocamıza tashih ettirdiğim de olurdu. İşte böylelikle yavaş yavaş Fransızca’yı öğrenmiş oldum. Fransızca öğretiminde “tercüme” usulünü savunan yazara göre Harp Okulu’nun ünlü Fransızca öğretmeni Mösyö Löpo “Size tekellümden evvel tercüme lazımdır. Fransızca konuşmak mecburiyeti pek az zamanlarda ve pek nadir ihtimalâta münhasırdır. Lakin tercümeyle daima muhtaçsınız” demiştir.” (Demiryürek, 2014: 196).

Bu mesele üzerine yapılan tartışma ve aydınların birbirine yönelttiği eleştiriler aslında bugün de güncelliğini korumaktadır. Yabancı dil eğitimi konusunda halen daha oturmuş bir müfredata sahip olunamamasından ötürü öğrenciler çoğunlukla yoğun dilbilgisi ile meşgul edilmekte ancak kendini ifade etme noktasında ise çoğunlukla başarısız olmaktadır. KPDS, ÜDS, YDS gibi sınavlarda yüksek puan alan öğrenciler dilin dört disiplninde ise aynı başarıyı gösterememektedirler.

M. Fuad (1903) Aziz Hüdayi’nin eleştirisini kabul etmemiştir. Kaldı ki “demek şakirde (öğrenciye) evvelce lügat ve tabirât (kelime ve tabirler) öğretilmiş ki onların temin-i hıfzı (akılda tutulması) için derece-i saniyede (ikinci olarak) olarak kavaid ve usule (kurallar ve yöntem) muallim ihtiyaç görüyor” diyerek Aziz Hüdayi’nin kendisi tarafından ortaya atılan fikri doğru kabul ettiğini savunmaktadır. Necip Asım Bey ile Mösyö Löpo’nun tercüme konusundaki düşünceleriyle aynı fikirde olduğunu söyleyen M. Fuad “Zaten tedrici tercümeyle yaparak lisan öğrenmek lügat ve tabirâtı (kelime ve tabirleri) belleyerek vebinaenaleyh tabiata imtisal ederek o lisanı elde etmek değil midir? Bu iki muhterem-i fazılın (önemli kişinin) mütalaaları da tadrîs-i amelî usulünün (uygulamalı öğretim yönteminin) fevaid-i latahassüsasını (hissedilmeyen faydalarını) göstermiyor mu?” diyerek sorgulamaktadır. M. Fuad yazısının son bölümlerinde “kavaide şitabdan (kurallara başvurmadan) evvel elfaz ve tabirâtı (kelime ve tabirleri) öğrenelim, derece-i saniyede (ikinci derecede) olarak onları kavaidle (kurallarla) takviye edelim” diyerek daha önceki düşüncesinde üstelemektedir. Aziz Hüdayi (1903) de aynı M. Fuad gibi önceki fikirlerinde

üstelemiş ve yeni bir makale kaleme almıştır. “Tedris-i lisanı (dil öğretiminde) evvelâ lügat ve tabirâtı (kelime ve tabirleri) öğrenmek, sonra onları kaide (kural) altına almak” fikrinin tatbik edilmesinin olasılık dahilinde olmadığını savunan Aziz Hüdayi beyanatlarını şöyle sürdürmektedir: “Bir kere düşününüz, siz muallim olsanız her derste talebenize nasıl lügat ve tabir öğretebilirsiniz? Bir kere de talebe olduğunuzu farz ediniz; bugün öğrendiğiniz bir lügat veya tabiri istimal etmez (kullanmaz), daima tekrarına da vakit bulamazsanız nasıl zihninizde saklayabilirsiniz? Bundan başka muallim lügat ve tabirâtın (kelime ve tabirlerin) artık bitmiş olduğunu ve artık kaideye (kurala) başlamak sırası geldiğini nereden anlayacak?”

“Düşüncelerini, ‘lügat ve tabirâtkaaideden tefrik edilmeyerek (kelime ve tabirler kurallardan ayrılmayarak) bir anda talim edilmeli ve bir anda öğretilmelidir’ şeklinde özetleyen Aziz Hüdayi’ye göre “pratik” her zaman yapılamadığından “hiç olmazsa nispeten makul bir çare demek olan tercüme müraaat etmek lazımdır; tercüme işte lügat ve tabirâtı (kelime ve tabirleri) öğrenmek, tekellüme (konuşmaya) alışmak için en iyi bir vasıta”dır. Aziz Hüdayi’nin görüşlerini eleştiren M. Fuad (1903): ‘Lisan öğrenmek için kavaidden (kurallardan) evvel lügat ve tabirâtı (kelime ve tabirleri) bellemeli; tabiat-ı lisan (dil doğası) öyle teessüs etmiş (oluşmuş) ve o suretle öğrenile gelmiştir. Tedrici (zaman zaman) tercümeler yapmalı, çünkü bu da tedris-i amelînin (uygulamalı öğretimin) bir şekli-ı aheridir (başka şeklidir). Mösyö Löpo (1903)’e göre eğer yabancı dil eğitimi gören bir kişi ‘bir yabancı dilde fikirlerini sözlü olarak ifade edebiliyorsa, yazılı olarak fikir ve düşüncelerini açıklayabiliyorsa ve bir metni layıkıyla okuyup manasını tam olarak anlayabiliyorsa’ o yabancı dili öğrenmiş demektir. Bu üç sonuç kesindir ve bu üç sonucun üçünü birden sağlamayan her türlü “usul-i tedris-i lisan” (dil öğretim yöntemi) “mükemmel ve şâyân-ı tatbik” (mükemmel ve uygulamaya değer) addedilemez” (Demiryürek, 2014: 196).

2.1.4.5. Tercüme usulüne yöneltilen bir eleştiri

Tercüme yöntemine yönelik bir eleştiri, Mekteb dergisinin 26 Teşrin-i evvel 1308 (7 Kasım 1892) tarihli 67. sayısının 208-209. sayfalarında başlıksız ve imzasız bir diyalogda görmek mümkündür. Mevzu bahis konuşma okunduğunda bunun yabancı dil öğretimde kullanılan “tercüme usulüne” yönelik bir eleştiri olduğu görülmektedir. Demiryürek’e (2014) göre bu eleştirinin iki ana noktası mevcuttur. İlk noktaya göre tercüme yöntemi yabancı bir dili öğrenmeye yeni başlayanlar için elverişli bir usul değildir. Çünkü çeviri yapabilmek için önce kelimeler öğrenilmelidir, ondan sonra çeviri gelmelidir. İkinci noktaya göre ise Fransızcadan Türkçeye çeviri yaparak yabancı dil öğrenmek fikri doğru değildir. Lakin Türkçeden Fransızcaya ya da farklı bir yabancı dile çeviri yapmak yararlı bir metottur. Söyleşiye göre iki kişi konuşmaktadır. Taraflardan biri Fransızca öğrenmek istediği için ikinci kişiye

müracaat etmiş o da Fransızca öğrenmek isteyen kişiye bir Fransız bulmasını ya da Fransızca ve Türkçeyi çok iyi derecede bilen bir kişi bulmasını önermiştir. Fransızca öğrenmek isteyen kişi, biri Fransız olmayan ancak Fransızca bilen bir öğretmen ile bir kamu kurumunda tercüman olarak çalışan ve Fransızca bilen iki öğretmen bulmuş lakin nihai hükmünü vermeden önce son kez konuştuğu şahsın önerisini almak ve düşüncelerini öğrenmek istemiştir. Tavsiyede bulunan şahıs Türk tercümanı tavsiye etmiş olmasına rağmen bu konuda bir kuşkusu olduğunu belirtmiştir:

“- Fakat... Bir şey var ki orası beni biraz düşündürmektedir.

- Neresi efendim?
- Mualliminizin mütercim olması.
- Ne mani var?
- Buna hükmedemem. Çünkü kim olduğunu, tedristeki meslek-i müttehizini (öğretimde seçtiği yöntemi) bilmem, lakin ihtimaldir ki Fransızca'yı 'usul-i tercüme' üzere tedris etmek isteyen muallimlerdenidir de sizi de o surette okutmak ister. Hâlbuki bu usulün talime ne kadar mani olduğunu, hiç olmazsa, sekte-dâr ettiğini (sekte vurduğunu) evvelce de arz etmiştim.
- Tercümenin neden dolayı mani-i tahsil (öğrenime engel) olduğunu anlayamıyorum. Lütfen izah buyurur musunuz?
- Bu sualiniz, benim ne demek istediğimin anlaşılammış olduğuna delalet eder. Bendeniz 'tercüme etmeyiniz' demiyorum. Yalnız lisanı layıkıyla tahsil etmedikçe tercüme kalkışılmamasını söylüyorum. Çünkü mübtedilik halinde (başlangıç durumunda) tercüme ile uğraşmak tahsil için sarfı lazım olan vakti kısmak demektir. Hâlbuki ciddî tahsil ile uğraşan bir adam-sair meşagiline mahsus (öteki işlerine ait) olan-evkatının (vaktinin) en çoğunu oraya sarf etmelidir.
- 'Tercüme' de 'tahsil' demek olmaz mı?
- Matlub olan lisanı (öğrenilmek istenen dili) güzelce öğrenmiş olanlar için öyle demektir. Lakin bahsimiz mübtediler (yeni başlayanlar) hakkındadır. Şurasını da izah edeyim ki bendenizin 'tercüme'den maksadım Türkçeye olan tercümedir. Yoksa Türkçeden Fransızcaya yahut –daha umumi olmak üzere diyeyim ki- tahsili matlub olan (öğrenilmesi istenilen) bir lisana tercüme etmek de başkaca terakkiyi mucibdir (ilerlemeler sağlar)” (Demiryürek, 2014: 197).

2.1.4.6. Yabancı dil öğretimi hakkında iki değerlendirme

M. Sadık Bey'e (1893) göre okullarda eğitimi verilen Fransızcadan beklenen ve istenen verimin bir türlü alınamamasının sebebi, eğitim ve öğretimde seçilen metodun yani yöntemin/tedris usulünün uygun olmamasıdır. Bu sebepten dolayı İngiltere'de dil eğitiminde kullanılan bir yöntemden bahsetmekte ve ilgililer

tarafından değerlendirilme ihtimalini de göz önünde bulundurarak, bu yeni yöntemi tanıtmaktadır. M. Sadık Bey'e (1893) göre,

“Çocuklar bir fiili yahut bir şeyi bu fiile veya şeye delalet eden (gösteren) kelime ile terdif ederler (birleştirirler) ve böylece tekellüm etmeği (konuşmayı) öğrenirler. Ecnebi bir lisanı süratle ve esaslıca talim etmek için çocuklar gibi, -yani lisan-ı maderzadı (anadili) öğrenircesine- hareket etmeli. Kitapları, defterleri, hiç olmazsa başlangıçta bir tarafa bırakmalı, şifahî dersler almalı, meçhulü malumla keşfetmeli. Bir şeyi görmeli, bir şeyi görerek buna dal olan (gösteren) kelimeyi öğrenmeli. Bu suretle bir şakird (öğrenci) öğrendiği ecnebi (yabancı) lisan üzere “tefekür” etmeğe (düşünmeye) alışır ki, bir lisan-ı ecnebinin (yabancı dilin) de o lisan üzere düşünmeğe alışmadıkça cidden ve tamamen (doğru olarak) tahsili mümkün olamaz. Meselâ zihninde Türkçe düşünüp bunu yine zihninde Fransızcaya tercüme ederek böylece Fransızca tekellümüne (konuşmaya) çalışmak cidden Fransızca tahsilini temin edemez (...) Bahsettiğimiz usulde tahsil ile zekâsı vusta (orta) derecede bulunan bir şakird hangi lisanı olursa olsun muamelat-ı beşeriyede (insanî ilişkilerde) lisan-ı maderzadı (anadili) gibi kullanabilecek kadar altı ayda öğrenivermiş.” M. Sadık Bey'e göre “Bir lisan-ı ecnebi tahsilinde (yabancı dil öğretiminde) en evvel kulağı alıştırmak, terbiye etmek, lisanı buradan zihne ithal eylemek en tabii en muvafık-ı akıl ve hikmet (akla en uygun) olan usul olmalı”dır (M. Sadık, 1893).

Yöntem konusunda fikir beyan eden yazarlardan bir tanesi de Hasan İhsan'dır. Hasan İhsan'a (1893) göre bu hususta üç usul bulunmaktadır: Birincisi, o dilin anadil sahipleriyle konuşarak, pratik yaparak öğrenmektir ki anadilini öğrenmek gibi olduğu için bu oldukça kolaydır. Bu yöntemin de iki şekli vardır. İlk şekil: Küçük yaşlardan itibaren bir eğitimcinin gözetimi ve kontrolü altında bulunulur. İkinci şekil: Yaşlı ilerlemiş biri ise sırf o dili konuşan toplumun içinde veya anadilini de bilen bir dil uzmanının refakatinde devamlı bulunulur. İkinci yöntem, kendi anadilini de bilen bir dil uzmanından ders alarak yabancı bir dili öğrenmeyi öngörmektedir. Üçüncü yöntem, hedef dili öğrenmek için hazırlanmış kitapları öğretmen olmadan kendi başına çalışarak öğrenmeyi gerektirir. Birinci yöntem en iyi yöntem olarak gözükse de herkes tarafından tatbik edilmesi olasılık dâhilinde gözükmemektedir. Bu sebepten ötürü ikinci ve üçüncü metotlara gereklilik duyulmaktadır. En nihayetinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır ki, esasen yazarların her ikisi de o dönem için henüz keşfedilmemiş, adı daha konulmamış ancak okullarda uygulanmakta olan ve Méthode Indirecte (dolaylı yöntem) olarak adlandırılan usule itiraz etmektedirler ve aynı şekilde o dönemde ismi daha konulmamış olan Méthode Directe (doğrudan yöntem) usulünü müdafaa etmektedir.

2.1.4.7. Méthode indirecte, méthode directe ve méthode mixte

1921 yılında *Genç Anadolu* isimli bir dergide Türkiye’de yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak çıkan imzasız bir makale son derece ilginçtir. Genç Anadolu’ya (1921) göre, Türkiye’de o zamana kadar yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemler “Bilâ-vasıta Usulü (Dolaylı Yöntem)” *Méthode Indirecte* ve Bilâ-vasıta Usulü (Doğrudan Yöntem) *Méthode Dirécte* olarak ikiye ayrılmıştır. Yazıya göre, *Méthode Indirecte* yöntemi Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminde kullanılan bir metottur ve yabancı dil (Fransızca) öğretiminde de kullanılmıştır. *Méthode Dirécte* ise 1908-1909 öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. *Méthode Indirecte*, “sırf tercüme ve kavaide, lisan-ı maderzâd ve muhakemeye istinad eden (sadece çeviri, gramer, anadili ve düşünmeye dayanan)” bir yöntemdir ve bu yöntemin uygulanması sonucunda, beş on senede, öğrenci “birkaç kelimeyi bir araya getirmekten ve anlamaktan aciz” duruma gelmiştir. Öğrencilerin “lisan-ı ecnebi (yabancı dil) namına” öğrendikleri şeyler, “biraz kıraat, bir miktar kelime ile birkaç lüzumsuz kaideden ibaret”tir. *Méthode Dirécte* hakkında ayrıntılı bilginin verilmediği yazıda, bu yöntemle de istenilen başarının elde edilemediği ifade edilmektedir. 1925 yılında yayımlanan bir başka makale ise dil öğretimi konusunda kullanılan metotlardan bahsetmektedir. İbrahim Memduh yazısında dil öğretiminde kullanılan metotları üçe ayrılmıştır: 1. *Méthode Directe: Bilâ-vasıta metod*; 3. *Méthode Indirecte: Yani doğrudan doğruya olmayan metod*; 3. *Méthode Mixte: Muhtelit metod*.

“*Méthode Directe: Bilâ-vasıta metod*” (*Genç Anadolu*, 1925).

İbrahim Memduh’a göre, *Méthode Directe* savunucuları bu metotun ‘maderi materuelle ve tabii naturelle’ (ana dilsel ve doğal) olduğuna inanmakta ve düşüncelerini şu şekilde savunmaktadırlar:

“Çocuk lisanı validesinden nasıl öğreniyor? Valide esasen hiçbir usul takip etmez. Emekleyen, sonra yürüyen çocuk etrafındaki eşyaya isimler, vasıflar verildiğini ve bazı hareketlerin, fiillerin tesmiye olunduğunu işitir. Tekrar oluna oluna hafızasına yerleşen bu kelimeleri yavaş yavaş istimale (kullanmaya) başlar. Tedricen (yavaş yavaş) çocuğun lisanî şahsiyeti *Personnalité de language* teşekkül eder (oluşur).” Bu metotta dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duyulmamaktadır. Eski usul “gramer” ve “tercüme” metotlarının yararsız olduğu savunulur. Dil bilgisine, ancak tatbik edilmesi (amelî) koşuluyla kısıtlı bir şekilde yer veren bu metot, öğretimde “Sokrat

usulünü, yani sual tarzını tercih eder. Sualsiz tedrisatın talebeyi uyuttuğuna, ders ile alakalarını kestiğine kanidir. Münferiden (tek başına) lügatlerin (kelimelerin) talebenin zihninde kalmayacağını düşündüğü için cümledeki mevkiine göre istimalini (kullanımını) musîb (yararlı) görür.” Yabancı dil öğretilirken sınıfta ana dilin kullanımını asla faydalı bulmayan ve öğretmen-öğrenci iletişimi de dâhil olmak üzere sınıfta etkileşimin daima yabancı dille yapılmasını savunan bu yöntem, öğrenciyi “daima faal *actif*” bir durumda bulundurduğuna, tecrübedîde, san’atkâr, muktedir” bir öğretmen tarafından uygulandığı zaman en tembel ve ilgisiz öğrenciyi bile dikkate, hatta çalışmağa mecbur ettiğine inanır. *Méthode Directe* yöntemi,

“Daima kıraat (okuma) ve tercüme ile uğraşan, sarfın (dilbilgisinin) mücerred kaidelerini (soyut kurallarını) bir papağan gibi belletmeden ibaret olan eski ve klasik ‘bil-vasıta *indirecte usulü*, mahzurlu, çok zaman sarf edici, son asrın ruhiyat (psikoloji) ve pedagoji telakkilerine (anlayışlarına) zıd addeder. Uygulamaya çok önem veren, görme ile işitmeye dayanan bu yöntemin Amerika ve Avrupa’da pek çok taraftar bulduğunu belirten İbrahim Memduh, Fransa ilköğretim müfettişlerinden Mösyö Kare’nin bu yöntemi savunduğunu, bu yöntemi esas alan Perliç okullarının kurulduğunu, ünlü Delmas Muavin tablolarının *Table auxiliaires Delmas* bu yöntemde dayandığını, Klod Öjen’in gramer serilerinde ve Lozan Tüccar Okulu İngilizce ve Almanca öğretmeni Ernest Beryo’nun 1923’te yayınlanan dil öğretim yöntemiyle ilgili eserinde söz konusu yöntemin savunulduğunu yazmaktadır” (Demiryürek, 2014: 199).

“*Méthode Indirecte: Doğrudan doğruya olmayan metod*” (Genç Anadolu, 1925).

İbrahim Memduh’un değindiği bu yöntem öğretmen merkezli düz anlatım yöntemine yakın bir yöntemdir. Türkiye’de uzun yıllardır uygulanmakta ve halen bölge veya okul özelindeki teknik aksaklıklar veya eksikliklerden ötürü rağbet görmektedir. Öğrenci pasiftir, öğretim süreci genelde ezber yoluyla gerçekleştirilir. Yabancı dil alanında ise daha çok dilbilgisi kurallarının ezberletilmesi ve öğretmenin çeviri yapıp, öğrencinin ise sadece okuduğu bir yöntemdir. Şuan bile kullanılmasına rağmen, özellikle yabancı dil öğretiminde 1900’lü yılların başında bile tavsiye edilmemektedir.

“İbrahim Memduh’a göre, *Méthode Indirecte* eskiden Türkiye’deki liselerde kullanılan ‘medreseci’ öğretim tarzıdır. Öğretmen sınıfta ana diliyle konuşur ve uygulamasız veya az uygulamalı gramer kurallarını öğrencilere ‘papağan’ gibi ezberletmekle yabancı dil öğrettiğine inanır. Öğretmen sınıfta daima soru sorucu bir durumda değildir, sürekli çeviriler yapılır ve öğrenci konuşmaz, sadece okur. Okuduğu metni de bir ders önce öğretmenin yaptığı çeviriyi taklit ederek çevirir. Gramer konusunda *Méthode Directe*’te uygulamadan kurallara gidilmesine rağmen, bu yöntemde genel kurallardan hareket edilerek uygulamaya gidilir. Konuşmadan ziyade çeviriye ve kelimelerin incelenmesine önem verilir. Bu yöntemde öğrenci aktif değil pasiftir. Sınıfta öğrenci genellikle kitap okuyan öğrenciyi dinler gibi görünür, ama aslında öğrenci kendisinin yapmadığı bir şeye dikkat etmez. Bu durumda

ders cezbedici değildir. Sınıfta esas olarak öğretmenin dinlenmesi yaygındır. Öğretmen ise öğrencinin ana dilinde bir takım kurallar anlatır, durur. Öğrencinin kulağının daima yabancı dil ifadeleriyle doldurulması gerektiği halde ders saatlerinin çok önemli bir bölümü dilbilgisine ve ana diline harcanır. *Méthode Indirecte* yöntemiyle öğrencinin doğru dürüst kendini anlatabilmesi, bir şey yazabilmesi için, bu ‘dolaşık ve çapraşık yolda yürümesine ve pek fazla zaman’ gereksinim vardır. Bu da mümkün değildir. Hâlbuki bir dili bilmek o dille konuşmak, o dilde yazılmış alelade bir kitabı anlamak, herhangi bir fikri sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmektir” (Demiryürek, 2014: 199).

“*Méthode Mixte: Muhtelit metod*” (Genç Anadolu, 1925).

İbrahim Memduh (1925)’e göre, *Méthode Mixte* (karma yöntem)’in oluşturulma amacı *Méthode Directe* ile *Méthode Indirecte*’in kusurlarını gidermek, ölçsüz kısımlarını bir anlamda yok etmek ve daha iyi şekliyle değiştirmektir. Azımsanmayacak derecede eğitmence seçilen bu metotta öğrencinin ilgi ve alakasını çekecek kadar canlılık vitalité olduğu için, “mükâlemeye” (konuşmaya) ehemmiyet gösterilmiş, gramer de “tecridabstraction”dan, yani tecritten çıkmış, yararlı bir şekle dönüştürülmüştür.

Yine 1925 yılında Zeki Mesud imzasıyla neşredilen farklı bir makalede ise yabancı dil öğretiminde uygulanan 5 metottan söz edilmektedir. Zeki Mesud’un üzerinde durduğu bu beş yöntemin üçü yukarıda bahsedilen *Méthode Directe*, *Méthode Indirecte* ve *Méthode Mixte*’dir. Geriye kalan iki metot ise *Méthode Grammaticle* (Gramer usulü) ile *Méthode Libre* (Serbest usul) metotlarıdır. Zeki Mesud’a (1925) göre, *Méthode Grammaticle* ‘metod endirekt usulünü’ temel almaktadır. Bu usulün taraftarlarına göre, dilbilgisi bir lisanın ana kaidelerinin hepsini oluşturmaktadır. Gramer dil öğretiminin temelini oluşturmalıdır Çünkü maddede düzen ve benzerlik aramak ve bulmak insan zekâsının en önemli özelliklerinden biridir. Bu düzeni ve yakınlığı anlamak ve kavramak ise bilim olarak tanımlanabilir. İnsanın bu zekâ özelliğine bir lisanın dilbilgisi cevap verir. Bir annenin çocuğuna yaklaştığı şekliyle okullarda öğrenciye dil öğretmek mümkün değildir. Çünkü zaman yoktur. *Méthode Grammaticle*’in Fransa ve Almanya’da artık tatbik edilmediğini vurgulayan Zeki Mesud’a göre, *Méthode Libre*’in ana fikri öğretmeni tamamıyla özgür kılmaktır. Bu metodun savunucularına göre, eğer öğretmen öğretimden sorumluya ki öyledir bu durumda özgürlük olmadan sorumluluk olamaz. Öğretmen öğrencisinin düzeyine ve kabiliyetine en uygun metodu seçebilme özgürlüğüne sahip olmalıdır. *Méthode Grammaticle* ile *Méthode Libre*’in elverişli metotlar olmadığını savunan Zeki

Mesud, İbrahim Memduh gibi en yararlı usulün *Méthode Directe* olduğunu vurgulamaktadır.

Osmanlı döneminden bu yana devam eden yabancı dil öğretim tartışmalarındaki yöntem usulüne Demiryürek (2014) şu şekilde görüş beyan eder:

“19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın ilk yıllarında Türkiye’de en yaygın yabancı dil öğretim yöntemi *Méthode Indirecte* denilen yöntemdi. Bununla birlikte bu yöntem eleştirilere neden oldu ve 20. yüzyılın başlarından itibaren yavaş yavaş ortadan kalktı. Onun yerini Fransa, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde kullanılmaya başlanan *Méthode Directe* denilen yöntem aldı. Her iki yöntemin eksikliklerini gidermek için üçüncü bir yöntem olarak *Méthode Mixte* gündeme geldi. 19. yüzyılın son yılları ile 20. yüzyılın başlarında Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan problemler üzerine odaklanıldığı zaman, görülmektedir ki yabancı dil öğretimi ile ilgili temel meselelerden birisi derslerde kullanılan yöntemlerdi. Öğretimde kullanılan yöntemler başarı veya başarısızlığı doğrudan etkilediği için “Önce kelimeler sonra kurallar yöntemi”, “Kelime ve cümle incelemesi yöntemi” ve “Çeviri yöntemi” aslında daha sonra *Méthode Indirecte* (Dolaylı Yöntem) olarak adlandırılan yöntemden ibarettir ve her birinin yabancı dil öğretiminde bir dereceye kadar yararlı olduğu açıktır. Dolayısıyla tamamen dışlamak olanaksızdır. *Méthode Directe* (Doğrudan Yöntem) herkes ve her ülke için mümkün değildir, ama yararı göz ardı edilemez. Öyle ise her iki yöntemin eksikliklerini giderecek bir yöntemin, yani *Méthode Mixte*’nin (Karışık Yöntem), oluşturulması kaçınılmaz gibi görünmektedir.” (Demiryürek, 2014: 200).

Türkiye’de yabancı dil öğretim programında ağırlıklı olarak üzerinde durulan dil İngilizcedir. İngilizce ilkokul 2. sınıftan itibaren başlayıp; 2, 3 ve 4. sınıflarda ikişer saat, ortaokul 5. ve 6. sınıfta üçer saat, 7. ve 8. sınıfta ise dörder saat olarak okutulmaktayken yabancı dil ağırlıklı ortaöğretim kurumlarında bu ders saati haftada 10 saate kadar çıkabilmektedir. Bunun yanında özel ilkokullarda ve anaokullarında öğrenciler daha eğitim hayatına başlamalarının ilk yıllarında İngilizceye duyarlı hale getirilmektedirler. Öğretim dili İngilizce olan üniversitelerin yanında, bazı bölüm ve fakültelerde eğitim dili İngilizcedir. Ayrıca servis dersi olarak İngilizce çoğu üniversitemizin fakültelerinde okutulmaktadır. Eğitim hayatına başlayan bir öğrenci bunca uzun süreçte yabancı dil eğitimi almasına rağmen, iletişimde yabancı dilin aktif bir şekilde kullanılmadığı, çoğunlukla geleneksel dil eğitimi kapsamında dil bilgisi kurallarının her yıl ezberletilip tekrarlatıldığı pasif bir bilgi verilmesine dayalı, dilin kurallarının bilinmesinin dili bilmekle eş değer olarak kabul edildiği bir kısır döngü içerisinde dönüp durmaktadır. Bütün bu olumsuzluklar Türk eğitim sistemini dil öğrenimi keyifli, pratik ve en önemlisi kullanılabilir hale getirmeyi amaçlayan, farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaya itmiştir ki yapılandırmacı yaklaşım da bu yöntemlerden biridir (Demiryürek, 2014:201).

2.1.5. Yapılandırıcılık Yaklaşımının Türk Eğitim Sistemine Etkisi

“İngilizce constructivism kelimesinin karşılığı olarak yapılandırıcılık, yapılanmacılık, bilgiyi yapılandırma, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapısalcı öğrenme, yapıcılık, inşacılık, yapılandırıcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlar kullanılmaktadır” (Senger Cebeci, 2007: 20). “Yapılandırıcılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır” (Demirel, 2010: 159). Bu teorinin ortaya çıkışı çok uzun yıllar öncesine dayanmasına rağmen, Türkiye’de 2005 – 2006 eğitim öğretim yılından itibaren programa resmi olarak girmiştir. “MEB’in yapılandırıcılığa dayalı olarak hazırladığı ilköğretim birinci kademe Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır ilinde 120 deneme okulunda uygulanmaya başlanmış, 2005–2006 öğretim yılında ise tüm ülke genelinde uygulamaya geçilmiştir” (Gömleksiz ve Bulut, 2007: 76).

Alkove ve McCarty (1992)’ye göre öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması esasını temel alan bu yaklaşım, okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci merkezli olmasını temel alır ve bu yönde çalışma yapar. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle iletişim biçimi önemlidir. Öğrencilere “Evet”, “Hayır” yanıtı verip yorum yapmaktan kaçınacağı soruların aksine, “Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?”, “Neden böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca vardınız?” gibi sorular yöneltilir. Yapılandırıcı yaklaşım esas olarak öğrenciye balık tutup bunları yükletmez, nasıl balık avlanılacağını öğretir. “Öğrenme temel kavramlar etrafında yapılandırılır. Öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri ile şu anda içinde buldukları yeni durum arasında bağlantı kurmalarıyla yeni bilgi anlamlı hale getirilir” (Daley, 2001: 41).

“Öğrenci yeni bilgiyi önceden var olan zihinsel oluşumlarla birleştirerek yapılandırır. Örneğin, su deneyimi yalnızca yüzme havuzu ve küvetle sınırlı olan bir birey için deneyim suyun durağan olması kendi hareketlendirdiğinde bu hareketleri yansıtması olarak söylenebilir. Ama aynı çocuk ilk kez okyanus kenarında bulunduğu anda, burada dalgaların kıyıya vurması, suyun inişli çıkışlı kendi ritmik hareketleri, suyla ilgili yeni deneyimini kapsayacaktır. Böylece farklı bir su deneyimiyle karşı karşıya gelince önceki algıladığı su deneyimine uymadığını görecektir. Bu durumda birey su deneyimini yeniden yapılandırıp farklı bir anlama zihninde yerleştirecektir. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için

yeni kurallar oluşturur. Bilgiyi anlamlandırması ise, ancak tecrübe yaşaması ile mümkün olabilecektir. Örnekte sunulan birey deniz suyunun hoş olmayan bir tadı olduğunu bilir. Büyüdükçe bunun tuzlu olmasından kaynaklandığını anlayabilir. Ergenlik çağına geldiğinde kimyasal olarak tuzluluk kavramını anlayabilir. Kendisi isterse tuzlu suyun nasıl elektriği geçirdiğini öğrenerek bilgisini artırabilir. Her bir yeni anlama, düşüncesindeki karmaşıklığın artmasıyla sonuçlanacaktır. Merak ettiği yeni şeyleri keşfetmeye yeni bilgiler yapılandırmaya çalışacaktır” (Brooks ve Brooks, 1993: 4-5).

Demirel (2002) öğretimin gerçekleşmesi için, öğretilen konunun öğrencide davranış değişikliğine neden olması gerektiğini hatta öğrencide bilgi ve beceri oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için de öğrencinin beş duyu organının da aktif olarak kullanabileceği etkin bir öğretim yaşantısı içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada Demirel (2002) beş duyu organının aktif bir öğrenme yaşantısı için ne kadar önemli olduğunu şu şekilde açıklamaktadır: “İnsanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem görüp, hem duyup, hem söylediklerinin %80'ini, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunduklarının %90'ını, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunup, hem de yaptıklarının %95'ini hatırlamaktadır” (Demirel, 2002: 51).

Gömleksiz ve Elaldı (2011) yapılandırmacılık anlayışının uygulandığı bir yabancı dil sınıfını 6 maddede ele almaktadır:

- “ 1. Sınıfın özelliği nedir?
2. Öğretmenin rolü nedir?
3. Dersin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde işleniş amacı nedir?
4. Öğretme yöntemi nasıldı?
5. Kullanılan materyaller nelerdir?
6. Öğrenci değerlendirmesi nasıldır?” (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 446).

2.1.5.1. Yapılandırmacı sınıf özellikleri

Prawat (1992)'ye göre yapılandırmacı sınıf, öğretmen ve öğrencilerin birlikte önemli fikirleri derinlemesine araştırmakla meşgul oldukları entelektüel sorgulamanın merkezidir.

“Yabancı dil öğretiminde sınıfların özellikle kalabalık olmaması ve yerleşim düzeni önemlidir. Öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımı için *bireysel yerleşim düzeni-U*

yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeni uygulamalarından faydalanılır (McKeinze, 1997, Bal, Keleş ve Erbil, 2000: 219-222, Özden, 2000: 50-52). Bilginin yapılandırılmasında içinde bulunulan ortamının etkisi önemlidir. Dolayısıyla ortamlar öğrenci merkezli ve esnek olmalıdır (Ersoy, 2005: 171). Yapıcı'ya (2007) göre, bilginin üretilmesi ve sunulmasında öğretim teknolojileri ile donanımlı olması, öğrencilerin her türlü etkinliği yapmasına uygun olması, ses ve gürültüyü geçirmeyen özellikte olması yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun oluşturulan sınıfın fiziksel özellikleri arasında gelmektedir. “Öğrencinin de öğrenmeye etkin katılımını, sorgulamasını, problem çözmesini ve araştırmasını sağlayan (Demirel, 2010: 252) bu çeşit sınıf ortamları öğrenmeye motive etmek ve öğrenilecek konuya ilgiyi çekmeye yönelik olarak öğrenen ve öğretmen eşliğinde düzenlenirler (Şaşan, 2002 akt. Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 446)”.

2.1.5.2. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü

“Yapılandırmacı yaklaşım öğretmen kontrolünün olmadığı, öğretmenin bir kenara çekildiği eğitimi değil, aksine öğrenme etkinliğinde öğrencileriyle anlamlı bir bağlam içerisinde bilgiye birlikte varan öğretmen rehberliğinde karşılıklı etkileşimin hâkim olduğu, öğrencinin kişisel çıkarlarına ve ihtiyaçlarına duyarlı eğitim uygulamalarının genelini ifade eder” (Johnson, 2004: 73). “Öğretmenin konumu, ‘öğreten değil, öğrencinin öğrenmesini sağlayan, öğrenmesinde yol gösteren’ durumundadır. Öğretmene ‘öğretici’ yerine ‘ortam düzenleyici’, ‘yönlendirici’ ve ‘kolaylaştırıcı’ rolleri verilmekte ve temel görevleri öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinliklerde öğrencilere rehberlik yapmaktır” (Eğitim Reformu Girişimi, 2005: 5). “Öğretmen yapılandırmacı sınıf ortamında bilginin yapılandırılmasında öğrenciye uygulama, deneme ve keşfetme fırsatları sunar. Böylece öğrenciler eski ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurup yapılandıracaklarını deneyimlerle öğrenirler” (Şahin, 2007: 287).

Yapılandırmacı yaklaşımın en fazla yanlış yorumlanan boyutudur öğretmen rolü, alıntılanan çalışmalarda da değinildiği üzere öğretmen yapılandırmacı yaklaşımda aslında eğitim camiasında genel kanaat gören şekliyle pasifleştirilmemiş aksine öğrenciye rehberlik etme göreviyle daha da aktif hale getirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti özelinde düşündüğümüzde, cumhuriyetin ilk yıllarından beri uygulanan davranışçı sistemin bir anda terkedilip yapılandırmacılığa geçilmesi elbette ani olan her şey gibi birtakım yanlış anlaşılımları da beraberinde getirmiştir.

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olması gereklidir. Bu yüzden öğretmen sınıfta drama, proje çalışmaları, işbirlikli öğrenme, öğreterek öğrenme, tasarımıyarak öğrenme gibi

stratejileri uygulayarak onların yeni bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmalıdır” (Wilson, 1997: 8). “Bunun sonucu olarak da yapılandırmacılığın esas alındığı sınıf ortamlarında öğrenci aktif rol üstlenir, öğrenci düşüncelerine önem verilir. Bilgi yükleme yerine öğretmenin öğrenmeyi öğretmesi önemlidir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandıracakları ders içindeki konu etkinliklerini düzenleyerek öğrencilerin öğrenmesini ön planda tutmalıdırlar” (Oğuz, 2009: 133).

“Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, geleneksel rollerini bir kenara bırakmaları, etkinlikleri öğrencilere göre düzenlemeleri ve öğrencilerin hepsinden aynı davranışı aynı düzeyde beklememeleri gerekmektedir. Bireysel ya da grup etkinlikleri öğrencilerle birlikte tasarlanılarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat sunulmalıdır. Dil öğretiminde asıl hedeflenen öğrencilerin dil öğrenmenin ne olduğu konusunda, bilinçlendirilmelerinin sağlanmasıdır. Bunun için de, öğrenciye öğrenmeyi öğreterek bunu davranış olarak kazandırmak hayatı boyunca sürdürebilmesi için de benimsemesini sağlamak gerekir ve Öğrenme kişinin kendi kendine yerine getirebileceği bir faaliyetir. Çünkü hiç kimse bir başkasının yerine ne öğrenebilir ne de ne duygularını ifade edebilir” (Gömleksiz &Elaldı, 2011: 447).

Can (2004)’a göre, kültürlerarası iletişim ve etkileşimin farkında olan demokratik bir toplum yaratma bakımından yapılandırmacılık yaklaşımı disiplinlerine göre yabancı dil öğretimi yapmak önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım disiplininde eğitim alan bir yabancı dil öğretmeninden, öğretim yaptığı sınıflarda nispeten daha demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenir. Yabancı dilin öğretiminde birçok becerinin yanında kültürlerarası bilincin de önemli bir yeri vardır. Burada ulaşılmak istenen hedef sadece kendisinin değil aynı zamanda diğer bireylerin de farkında olan insanlar yetiştirmektir. Bu sayede toplum içinde insanlar arasında hoşgörü ve saygı sağlanacaktır.

2.1.5.3. Dersin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde işlenişi

Türkiye yapılandırmacı eğitim anlayışına her ne kadar resmi ders müfredatı anlamında 2005 yılında geçse de, yabancı dil öğretimi konusunda 2005 yılından önce yapılandırmacılık anlayışını benimsemiştir. “Avrupa’da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nı (The Common European Framework of Reference for Languages) oluşturmuştur. Türkiye, Avrupa’da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC

sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır” (Mirici, 2000’den akt. G6mleksiz ve Elaldı, 2011: 447).

Bu anlayış Őuanda Milli Eğitim Bakanlığı’nın 6zellikle Dyned adlı programıyla okullarda uygulanmasını tavsiye ettiği bir y6ntemle girmiştir. Bu y6ntem gereği 6đrenci ders kitaplarındaki 6nite bazlı kazanımdan ziyade dil okullarında okutulan ve kur sistemi olarak bildiğimiz bir s6reci takip etmektedir. “Bu ortak 6ereve programı içerisinde yer alan dil pasaportu bireyin bildiği t6m dillerin d6zeylerini temel alınan dil becerilerine g6re yansıtılmaktadır. Temel seviye - dili temel kullanma- A1 ve A2, orta d6zey- dili bağımsız kullanma- B1 ve B2 ve ileri d6zey- dili yetkin kullanma, C1 ve C2’dir. Avrupa Dil Politikası’nın dil kazanımları için belirlediği 6l6t ise: yazma, s6zl6 anlatım, karşılıklı konuşma, okuma ve duyma olarak saptanmıştır” (Y6cel, 2006: 117).

Bakanlık yapılandırmacı yabancı dil 6đretimi hususunu sadece 6rg6n eğitim kurumları ile sınırlı tutmamıŐ 6zellikle Halk Eğitimi Merkezleri ve AkŐam Sanat Okullarında da yabancı dil kursları açarak, yabancı dil 6đretimini halka da yaymaya çalışmıştır. “Bunun yanında Avrupa Dil Politikasında ‘yaşam boyu 6đrenme’, ‘kendi kendine 6đrenme’ ve ‘6đrenmeyi 6đrenme’ gibi projelerin gerçekleŐtirilmesinin kişiye kazandıracakđ yararlar da 6nemlidir. KiŐiden 6đrenmeyi 6đrenmesinin umulması, bireyin eğitsel bir fonksiyonun da olduğunun g6stergesidir. 6nk6 kişi yabancı dil 6đrenimi konusunda sadece kararları vermekle kalmaz, aynı zamanda kendisini dil gelişim s6reci içerisinde değerlendirmesi gerektiğini de bilir”. (G6ler, 2005: 95).

Yapılandırmacı anlayışın yabancı dil 6đrenimi, kur sistemi olarak bilinen s6rete kişinin yoğun gramer bilgisi içerisinde kaybolmasından ziyade dilin d6rt kazanımı olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma disiplinlerinde dili kullanmasını 6ng6rmektedir. “Dil kullanımı dil 6đrenimini de içine alacak Şekilde bir dizi yeti, hem genel hem de 6zellikle iletişimsel dil yetisi, geliŐtiren bireysel ya da topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemlerden oluşur. Kişiler, çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli engellerdeki dil s6relerini içeren dil aktivitelerine katılarak, belirli alanlarda, temalarla ilişkili metinleri yaratmak ya da almak için, tamamlanması gereken g6revlerin baŐarılmasında en uygun olan stratejileri harekete

geçirerek, çok çeşitli bağlamlarda yetilerini kendi idarelerinde kullanırlar (The European Award for Languages, 2008:7)”.

Yapılandırmacı anlayışla yabancı dil öğrenimi, kişiye kendi dili dışında bir dili öğretme anlayışından ziyade sanki ona kendi anadilini yeniden öğretmeyi öngörmektedir. Bu sürecin en temel özelliklerinden bir tanesi de öğrenenin kendi iradesi ile sorumluluk alarak öğrenme sürecinde aktif olmasıdır. “Avrupa Ortak Dil Kriterleri’nin bu tanımında da yapılandırmacı yaklaşımın birçok özelliği görülür. Örneğin, dil öğrenimi birden çok yeti anlamına gelir. Bu ise yapılandırmacılığın kavramların çoklu bakış açısıyla değerlendirmesi gerektiği ilkesinin gereğidir. Metinlerdeki temaları yaratmak, görevlere katılmak, stratejiler kullanmak, çeşitli bağlamlarda bunları uygulayabilmek ve bütün bu sürecin öğrenenlerin kendi idarelerinde olduğu vurgusu yapılandırmacılık yaklaşımının ilkelerince belirtilmiştir (The European Award for Languages, 2008: 7)”. Çizelge 1’de Reinfried’in (2000) yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılık ilkeleri verilmiştir.

Tablo 1: Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacılık İlkeleri

(Gömlüksüz ve Elaldı, 2011: 448)

Eylem Odaklılık	Süreç Odaklı Farkındalık
<ul style="list-style-type: none">• İşbirlikçi öğrenme• Sınıf içi etkinliklerde yaratıcı yapılar• Projeler yoluyla öğrenme• Öğreterek öğrenme	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme farkındalığı• Dil farkındalığı• Kültürlerarası farkındalık
Öğrenen merkezlilik	Bütüncül Dil Deneyimi
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenimin bireyselleştirilmesi• Öğrenen özerkliği	<ul style="list-style-type: none">• İçerik odaklılık• Gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı

“Reinfried (2000) yabancı dil öğretimindeki bu ilkelerin uygulanabilirliklerinin henüz test edilmemiş olmalarına rağmen, 1990 yılındaki genel bir uzlaşmayı yansıttığını ayrıca bu ilkelerden bütüncül dil deneyiminde yer alan içerik odaklı öğrenme yöntemine ağırlık verildiğini belirtmiştir. Yapılandırmacılıkta sınırlar kesin olmamakla birlikte içerik ana hatlarıyla bellidir (Şahin, 2007: 287)”. Deryakulu’na (2001) göre, öğrencilerin öğretimini alacağı bütün bilgiler içerik olarak önceden belirlenmemiştir. Bu yüzden, içeriğin tek kaynaktan ziyade, öğrencilerin konuya dair değişik bakış açıları yakalayabilmeleri için birincil bilgi kaynaklarının yanında yapılandırma aşamasında ihtiyaçlarının olacağı diğer materyallerden de sunulur. “Amaç ne öğretileceğinden ziyade nasıl öğretileceğiyle ilgilidir. Dil öğretiminde yapıdan, dilbilgisi kurallarından ziyade içeriğe önem verilmesinin sebebi, içeriğin kavranılmasıyla öğrenci anlamaya başlayacak, yapıyı ezberleme yerine anladığını kullanmaya, üretmeye başlayacaktır. Öğrenci üretmesi süreciyle birlikte dili kullanmaya başlaması ağırlık kazanacak bu da kendine güvenini artıracaktır. Bu durumda yabancı dil öğretiminde kuralların ezberlenmesinden ziyade gerçek bağlamlarda dili aktif kullanmaya öğrencileri yönlendirmek önemlidir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini de sorgulamalarına yardımcı olmak için yapılandırmacı yaklaşımın da öngördüğü ‘neden’, ‘niçin’, ‘böyle düşünmekteki amacın ne olabilir’ gibi sorularla onların cevaplarını test etmek ve ders esnasında etkin kalmalarını sağlamak gereklidir.

Yapılandırmacı bir yabancı dil dersinin amacı şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin temel dil bilgi ve becerilerini Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine göre orta düzey- dili bağımsız kullanma ölçütü olan B2 düzeyinde geliştirmek.
2. Okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, kavrayabilme becerisini geliştirmek.
3. Hem yazılı hem de sözlü dille öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak.
4. Mesleki, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan yabancı dil iletişimini sağlayabilme yeterliliğini kazandırmak.

5. Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme, sorgulama, araştırma ve etkili iletişim becerilerini geliştirmek” (TheEuropean Award For Languages, 2008: 3).

2.1.5.4. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim yöntemi

Brown (1994) yabancı dil öğrenimindeki ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- 1) “Öğrenci etrafında var olan bir şeyden dikkati buna yönelik olmasa bile öğrenebilir.
- 2) Öğrenciler eğer öğretmenin otoritesine güvenir ve saygı gösterirlerse, bilgileri daha iyi alıp koruyacaklardır.
- 3) Hedef dilde okuma dil eğitiminin başından itibaren öğretilmelidir. Ancak, okuma becerisi konuşma uygulamalarıyla geliştirilecektir. Çünkü dil öncelikle konuşma gerektirir.
- 4) Önemli bir diğer hedefte öğrencilerin diğer bir dile tercüme edebilmeleridir. Öğrencilerin başka bir dilden bir diğerine çevirebilmeleri, onların başarılı dil öğrenenler olarak kabul edilmesini sağlar.
- 5) Öğretmen mümkün olduğunca materyalleri çeşitli tutup öğrencilerin etkili şekilde faydalanmasına yardımcı olmalıdır.
- 6) Dramatizasyon materyalin etkili kullanımında, uygulamaya konmasında etkili ve engelleri azaltan bir yoldur” (Akt.,Xiao- Yun, Zhi- Yang ve Pexing, 2007: 11).

“Dil, anlamların kavranıp oluşturulması ve iletilmesi için öğrenilir. Aksi takdirde dil öğrenmeye gerek kalmazdı” (Turan ve Ege, 2003: 32). “Kurallar öğretilerek dil öğretilmez. Kuramsal boyutta bilgiyi bilen bir öğretmenin doğrudan bu bilgiyi vermesinden ziyade uygulama yoluyla öğrencilerin bu bilgiyi almalarını sağlaması verimliliği artıracaktır. Bundan dolayı öğretmenin sınıfta alt yapıyı dersten önce hazırlayıp oluşturması, bu vasıtayla da öğrencisini yönlendirmesi, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlaması ve kalıcılığı öğrenmeye zemin hazırlaması sağlanabilir. Öğretimde belirli bilgilerin ezberlenmesi kaçınılmazdır, ancak ezberin yerini araştırma, üretme, düşündürme, karşılaştırma ve tartışmanın almasına yardımcı olunmalıdır” (Darancık, 2008:4).

Yabancı dil öğretimi dört kazanımda gerçekleşmektedir, bunlar: konuşma, yazma, dinleme ve okumadır. Ancak bu dört beceriyi de aynı anda kazandırmaya çalışmak her ne kadar eğitimin gayesi olsa da hem zor hem de neredeyse imkânsızdır. Eğitim

süreci içerisinde aynı yöntem kullanılarak bu dört beceri aynı anda kazandırılmaz. Demirel (1992), dil öğretiminde kullanılan yöntemleri: “Çeviri (Translation), Düzvarım (Direct) Yöntemi, İşitsel–dilsel (Audiolingual) Yöntem, İşitsel-görsel (Audiovisual) Yöntem, Bilişsel öğrenme (Cognitivecode) Yöntemi, İletişimsel (Communicative) Yöntem, Doğal Yaklaşım (Natural Approach) Yöntemi ve Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) Yöntemi olarak sıralamıştır” (Demirel,1992: 37-42) . Bu yöntemlerden olan çeviri yöntemi, halen daha dünyada ve dahi ülkemizde en sık kullanılan yöntemlerden biridir.

Can (2004)’a göre yabancı dil öğretimi için alternatif yöntemler arasında en kenarda olanı, hümanist yaklaşımlardır ki esinlemeli yöntem ve danışmanlı öğrenme gibi metodlar kullanılır. Can (2004) bu yöntemlerin öğrenmenin ve dilin duyuşsal yönlerine ağırlık verdiğini, bu yöntemlerin özellikle ruhbiliminden esinlendiklerini savunmaktadır. Bu yöntemler bireyin yabancı dil öğrenme korku ve endişesini gidermeye çalışırken, özgüveni temel alır. Akar ve Yıldırım (2004) ise geleneksel yöntemlerden yapılandırmacı yöntemlere geçmenin kolay olmayacağını çünkü her ne kadar yapılandırmacı yöntemler öğrenme ve güdülemeye katkı sağlasa da üniversitelerdeki öğretmen adayları ve üniversite hocaları için ilave sorumluluk ortaya çıkarttığını savunmuşlardır. Üzerinde durdukları diğer önemli bir konu ise, tek bir dersin sadece yapılandırmacı yöntemlerle yürütülmesinin zor olduğu, tam anlamıyla yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilmesi için okul kültürünün radikal bir değişime ve dönüşüme ihtiyacı olduğunu savunmaktadırlar.

2.1.5.5. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan materyaller

Yapılandırmacı anlayış ile öğretim Türkiye’deki okullarda henüz bakanlığın uygulamaya koyduğu projeler -FATİH Projesi- ile tam anlamıyla yürütülmeye başlanmıştır. Çünkü davranışçı anlayışın Türkiye’de en sık kullanılan düz anlatım yöntemi öğretmenler bakımından uygulanması en kolay methodtur. Bir sınıf, bir tahta düz anlatım yöntemini uygulamak için öğretmene yetmektedir. Ancak aynı şey yapılandırmacı anlayışta geçerli değildir.

“Yapılandırmacılık bağlamında yabancı dil öğrenme, öğrenenin kendiliğinden harekete geçen bilgi üreticisinin – yapılandırıcısının eylemidir. Yabancı dil öğretmenin de bu süreci gerçek ve karmaşık araç-gereçler üzerine öğrenenlerin dikkatlerini, birlikte çalışmaya, yöneltmesi ile desteklemesi gerekir. Bu şekilde yabancı olan dili, temsil ettiği kültürü ve

yabancı yönlerini öğrenene yakınlaştırmış ve daha tanıdık bir hale getirmiş olur. Öğrenenler, önceden hazırlanmış ünitelerle öğrenmek yerine gerçek araç-gereçlerle gerçek dünyada karşılaşabilecekleri gibi doğrudan ilişki kurmuş olurlar. Buna ek olarak öğreten, öğrenenlerin kendi özerkliklerini ve araç-gereç üzerindeki kontrollerini de desteklemiş olur” (Brooks, 1999; Akt. The European Award for Languages, 2008: 6).

Yabancı dil öğretimi düz anlatım yöntemi çerçevesinde sadece bir kara tahtanın kullanımını ile pek de verimli olmamaktadır. Öğrenci günlük yaşamda kullanmadığı bir dilin eğitiminde, o dili ve o dile ait alt paydaşları benisemeyecek bir ortam ve atmosfer içerisinde öğretime tabi tutulmalıdır. Aksi halde öğrenciye yoğun gramer bilgisi yüklemekten ziyade bir şey yapılamayacaktır. Yabancı dil dersi materyalsiz bir ortamda öğrenci için sıradan bir sözel ders gibi sıkıcı olarak algılanacaktır.

“Materyalin yapılandırmacı yaklaşıma göre görsel ve işitsel olarak sunumunda fiziksel donanımlara ihtiyaç vardır. İnternet bağlantısı olan bilgisayarlar, DVD’ler, film veya müzik CD’leri önemli yer tutmaktadır. Materyal seçerken de dili doğal ortamında öğrenmeyi sağlamak bağlamında gerçek hayattan, o dilin ait olduğu kültürden seçmek gereklidir. Çünkü hedef dili öğrenmek isteyen bireyler, o dilin konuşulduğu toplumda dili üretmek isteyeceklerdir. Bu yüzden bu kültürü tanımalarına yardımcı olunmalıdır. Dilbilgisi, sözcük bilgisi, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere farklı bölümlerin bulunduğu sanal sınıf uygulamaya yönelik kitaplar da öğrenci merkezliliğiyle yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler okullarda bilgisayar laboratuvarlarında kendi şifreleriyle çalışmalarını yerine getirmekte, öğretmenler ders dışı bir zamanda da bu çalışmaları bilgisayar ortamında değerlendirip, bireysel olarak öğrenciyi takip edebilmekte ve zaman sorunu olmaksızın öğrenciye dönüt verebilmektedir. Seviyelerine uygun kitap ve hikâyelerle öğrencilerin evde de okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri için yabancı dil öğretiminde başvuru kaynaklarıdır. Bitirdikleri kitaplara yönelik sunumlar hazırlatılıp derste sunum yapmaları sağlanabilir. Böylece konuşma, dinleme ve not alma becerileri desteklenir. Masallar, şarkı ve şiirler de diğer başvuru materyallerdendir. Yabancı dil öğretiminde veya çevrimiçi öğretimde video konferansı ve bilgisayar konferansı gibi uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanmak, öğrenmede birden çok yapılandırmacı şartların uygulanmasına hizmet edebilir (Gömleksiz ve Eladı, 2011). Yabancı dil derslerinin eğlenceli hareketli geçmesi önemlidir. Monoton bir ders sadece ders olarak kalır. Eğlenceli bir ders ise öğrenmeye teşvik eder. Bu yüzden yabancı dil derslerinde görsel-işitsel-dokunsal tüm becerilerin aktif kullanıldığı bir ders ortamının yaratılabilmesi, buna uygun da materyal seçilmesi amaçlanmalıdır” (Gömleksiz ve Eladı, 2011: 450-451).

2.1.5.6. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciyi değerlendirme

Can (2004) yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmenin öğrenme süreci içerisinde yapılması gerektiğini savunur. Değerlendirme için öncelikli olarak öğrenme süreci içindeki etkinliklere katılım ve dahi yapılacak görevlerin sonuçlandırılması gibi ilkelerin belirlenmesi gerektiği üzerinde durur. Öğrenenlere öğrenme süreci başında değerlendirme ilkeleri ve bunların nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde verilmelidir.

“Öğrencilerin dil bilgisini, sözcük bilgisini ve dil becerilerini ne kadar kullanabildiklerini ölçmek amacıyla kısa testler ve ana sınavlar da değerlendirmenin bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak öğrenenlerin sadece sınavlardan aldıkları puanlar değil, öğrenme sürecinde yapmış oldukları tüm etkinlikler değerlendirilerek akademik başarılarına yansıtılmaktadır” (Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003:156). “Yabancı Dil Öğretimi’nde ölçme ve değerlendirme yapılırken okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ‘dilde dört beceri’ esas alınmalıdır. Bu durumda her birinde farklı testlerin veya ölçme araçlarının kullanılması gereklidir. Dilde dört yeteneği test ederken bilişsel alanla ilgili kazandırılması istenilen hedefleri ve bu hedefleri öğrenmek için yapılan ölçme yöntemlerini şöyle sıralamıştır:

- Bilgi (mekanik olarak alınan); eşleştirmeli ve çoktan seçmeli sorular,
- Anlama (anlamalı bir şekilde kavrama); değiştirme, tamamlama ve cloze test uygulamaları,
- Uygulama (iletişim); soru- cevap, diyalog tamamlama ve mektup yazımı,
- Analiz; bir cümlenin analizinin yazımı,
- Sentez; özet yazma veya hikâye yazma,
- Değerlendirme; eleştiri yazma

Yabancı dil öğrenme süreci içerisinde değerlendirme yaparken öğretmen gözlemleri, öğrenci çalışmalarının toplandığı portfolyolar, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde sorumlu oldukları ödev, proje, sunum gibi ürün değerlendirmeleri ve bireysel veya grup olarak sergiledikleri performanslarının değerlendirilmesi (tiyatro gösterisi, şiir veya müzik dinletisi gibi) başvurulan yöntemlerdir. Öğrencinin dil gelişimini süreç içerisinde değerlendirme öğrencilerin nasıl bir öğrenme öğretme ortamından geçtiğini, hangi konularda zorlandığını, zayıf ve iyi olduğu yanlarını öğretmen, öğrenci ve hatta velinin birlikte görmesine yardım eder. Bu yüzden değerlendirme bir sonuç değil eksik veya yanlışların kaynaklandığı sorunları fark edip üzerine gitme farkındalığı yaratan, fırsatlar sunan bir durumdur. Öğrenciye kendi öz değerlendirmesini yapma fırsatı sunulması, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde daha çok sorumluluk almasına ve etkin olmasına yardım eder ” (Demirel, 1992: 132).

2.1.6 Özyeterlik

Gürcan (2005)'a göre, Bandura'nın (1986; 1989) Sosyal Öğrenme Kuramı özyeterliğin temelini oluşturmaktadır. Bandura'nın oluşturduğu bu kuram özyeterliği, kişinin kendisi hakkında farklı koşullardaki durumlarla baş etme, belirli performansları gösterebilmek için gerekli etkinlikleri düzenleme ve başarılı bir şekilde tamamlama boyutlarındaki yargısı, inancı ve algılayışıdır. Güdüyü açıklayan kavramlar arasında akademik başarıyı yordama gücüyle öne çıkan özyeterlik kavramı, Bandura tarafından, kişilerin önceden organize edilmiş bir fiilin ihtiyaç duyduğu fiiliyatların ayarlanması ve tamamlanması noktasındaki hükümleri şeklinde tarif edilmiştir (Bandura, 1986:391). Özyeterlik algısı model alma, sözel ikna gibi yollar ile de şekillenebilmesine rağmen temelde bireyin deneyimleriyle oluşturulur (Bandura, 1977). Tıpkı bir kartopu gibi her bir başarı deneyiminde özyeterlik algısı olumlu yönde gelişir. Olumlu özyeterlik algısı bireyin söz konusu alanda yeni deneyimlere girişmesine, sebatkâr ve azimli olmasına, daha stratejik olmasına ve bu doğrultuda daha başarılı olmasına neden olur (Pintrich ve Groot,1990). Öte yandan başarısızlık ise özyeterlik algısını olumsuz yönde etkiler ve bu durum yeni başarısızlıklara sebep olur. Matematik dersiyle örneklersek bir matematik problemini çözen öğrenci, matematik problemlerini çözme konusunda kendini daha yeterli algılar. Bu öğrencinin yeni bir problemi çözme işini başlatmasını, süreçte çabasını üst düzeye çıkarmasını sağlar. Bu durum ise yeni bir başarıyı sağlayabilir. Kişisel tecrübe, öğrencinin matematik özyeterlik algısını (Yurt ve Sünbül, 2014) ve başarısını (Yurt, 2014) diğer özyeterlik kaynaklarına göre daha fazla yordamaktadır.

Özyeterlik algısı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır buna göre Eisenberger, Conti-D'Antonio ve Bertarndo (2005)'e göre özyeterlik duygusu, öğrencinin devamlı gayret gösterdiği takdirde iyi bir sonuca ulaşabileceğine olan inancıdır. Bandura (1997)'e göre özyeterlik duygusu, kişinin kendisine verilen vazifeyi tamamlamak adına ihtiyacı olan davranışsal, sosyal, bilişsel ve duygusal kazanımları gerektiği yer ve koşula göre ayarlamayı ve kullanmayı öngörür. Özyeterlik duygusu bireyin haiz olduğu kazanım ve tecrübelerin fazlalığından ziyade gerekli şartlar ortaya çıktığında bu edinimlerini etkili bir biçimde kullanıp kullanamayacağına güvenmesidir; Maier ve Curtin (2005) ve Schunk (1998)'e göre özyeterlik algısı, kişinin öz becerilerine olan inancının, şahsına tebliğ edilen ödev ve/veya görevlere nasıl karşılıklı

bulunacağına ile bağlantılıdır. Bireyin vazifeyi başarı ile tamamlama noktasında sergileyeceği hareket tarzına olan izlenimi tutum ve davranışını etkileyecek önemli bir faktördür. Zira özyeterlik duygusu bireyin vazifeyi tamamlarken nasıl bir hareket tarzında bulunacağı, nasıl bir rotayı takip edeceği, bununla birlikte sergileyeceği gayreti, süreç içerisinde karşılaşacağı handicap ve muvaffakiyetsizliğe ne şekilde cevap vereceği ve bu süreç içerisinde hissedeceği endişe seviyesi gibi bireyin başarılı olmasını sağlayacak veya bireyi yolundan edecek fikir süreçleri bakımından etkilidir, Pajares (1994)'e göre özyeterlik duygusu farklı akademik koşullarda başarılı olmanın mühim bir yordayıcısıdır. Bu saptama alandaki çalışmalarca da dayanak bulmuştur.

Bandura (1986)'nın üzerinde çalıştığı sosyal bilişsel kuram ve bunun ana ilkelerinden karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) ilkesi özyeterliğin doğmasına neden olmuştur. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, bireysel etmenler, yaşanılan çevre ve bireyin gösterdiği tutum ve tavırların karşılıklı biçimde birbirine etki ederek kişinin hemen ardından gelen diğer tutumunu tayin eder. Bandura (1997)'e göre özyeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesinin çalışma düzeninde önemli bir rolü olan bireysel etmenlerdendir.

Albert Bandura'nın 1970'lerin son dönemlerinde farklı korkulara haiz bireyler üzerinde yürüttüğü araştırmalar özyeterlik kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Terapiler esnasında Bandura (1977) özellikle hayvan fobilerine sahip bireylerin – yılan ve köpek gibi- ne kadar istekli olurlarsa olsunlar, bu korkularıyla başa çıkma konusunda başarılı olamadıklarını görmüştür. Devam eden terapi sonuçlarında Bandura kişinin algıdaki farklılaşmasının, deneylerde farklı sonuçlar doğurabildiğini görmüştür. Kısaca bireyler yaş, cinsiyet, etnik köken gibi değişkenlere sahip olsalar da bireysel anlamda kendilerini yeterli görmeleri noktasında farklılaştıkları kanaatine ulaşmıştır.

Bandura (1977) özyeterlik olgusunu, “kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı” diğer bir deyişle bireyin belli konularda potansiyeline ve kendi kapasitesine duyduğu inanç şeklinde açıklamıştır. Burada iki ayrı olgu vardır; o da kişinin o yeteneğe sahip olması ve o yeteneği ihtiyacı olduğu anda kullanabilmesidir. Bandura (1977)'e göre kişinin belli yeteneklere, kapasitelere ve deneyimlere sahip olması, ihtiyacı olduğu anda sergileme inancı olmadığı takdirde herhangi bir işlevselliğe sahip değildir.

Özyeterlik kavramı bireyin belli bir yeteneğe ya da deneyime sahip olması demek değildir, özyeterlik algısı kişinin sahip olduğu bu yetenek ve deneyimlerle uygun koşullar subut bulduğunda ne yapabileceğine ilişkin inancıdır. Bir kişi belli bir durumla karşı karşıya geldiğinde önce zihninde kendince bir senaryoda bunu canlandırır ve kendisinin bu iş için yeterli olup olmayacağına karar verir. İşte tam bu noktada Bandura (1977)'e göre özyeterlik inancı kişinin o kafasında canlandığı senaryonun gerçeğe dönüştürülmesi noktasında eyleme geçip geçmeme konusunda kişiyi gönüllü kılacak itici güçtür.

Bandura (1997) ve Zimmerman (2000b)'ye göre özyeterlik düzeyi, karşılaşılan durumun zorluk derecesine, ilgili çeşitli koşullarına ve de o kişinin o durumla ilgili kendisini ne kadar nüfuz sahibi görmesiyle farklılık göstermektedir. Lakin Schunk (1989a)'ya göre kişide sağlam bir özyeterlik inancı geliştikten sonra, daha sonraki deneyimlerde yaşayacağı başarısızlıklar bu özyeterlik inancına ciddi anlamda bir zarar vermeyecektir. Paris ve Newman (1990)'a göre de bireyler, çevrelerinden edindikleri tecrübe ve bilgiler ışığında kendi özyeterliklerine dair teoriler üretirler; bu geliştirilen teoriler bireyde süreç içerisinde daimi bir hal alır ve kişi yaptığı öz eleştirisinde başarılı veya başarısız şeklinde sonuçlara ulaşır. Uzun yıllardan beri özyeterlik üzerine yapılan çalışmalara rağmen, özyeterlik kavramı halen daha diğer bazı kavramlarla karıştırılmakta ve buna dair geliştirilen ölçeklerde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özyeterlik kavramı ile bu kavram ile karıştırılan diğerleri arasındaki ayrıntı ve farklılıklar en ince detayına kadar belirlenmelidir. Bong (2012) gerek ülkemizde gerekse uluslararası yapılan çalışmalarda yaşanan özyeterlik ve diğer kavramlar arasındaki bu karmaşıklığa dikkat çekmiştir.

Özyeterlik kavramı ile en fazla karıştırılan kavram benlik kavramıdır. özyeterlik (self-efficacy) ve benlik (self-concept) kavramları her ne kadar benzeşen ölçek maddelerine sahip olsalar da, bu yüzden birbirlerine yakın da gözükseler aslında aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bandura (1997)'ye göre benlik kavramı, kişinin bütün yaşanmışlığı, bunun sonucunda edindiği tecrübeler ile etrafında değer verdiği kişilerin kendisi hakkındaki düşünceleri ile birlikte kendisini bir bütün olarak görmesidir. McCombs (2001), benlik kavramını kişinin kendisini betimlemesi olarak tanımlamaktadır. Bunlara istinaden Bandura (1977) her iki kavramın da sosyal karşılaştırma ve değerlendirmelerden, algılanan bireysel

başarıdan ve kişisel tecrübelerden etkilendiğini savunmaktadır, bunun yanında benlik ve özyeterlik ile ilgili akademik benliğin daha sabit bir yapıya sahip olduğunu ancak akademik özyeterliğin ise koşullara göre değişkenlik gösterebileceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan Bong ve Skaalvik, (2003)'e göre her iki kavramın da duygular, güdülenme ve performans üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir. Ferla, Valcke ve Cai (2009)'a göre de akademik özyeterlik performans üzerinde etkiliyken, akademik benlik ise daha çok duyuşsal ve güdüsel faktörler üzerinde etkilidir. Bong ve Skaalvik (2003) benlik gelişiminde özyeterlik kavramının önemli bir gösterge olduğunu savunmuşlardır. Lakin bu çift taraflı olması gereken bir etkidir. 2009 yılında Ferla ve arkadaşlarının PISA sonuçlarını temel alarak yürüttüğü çalışmalarda, matematik dersi alanında akademik benlik ve akademik özyeterlik kavramlarının ölçeklerinin değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Akademik benlik ölçmeye yönelik maddelerde “İngilizcede ne kadar iyisin?” şeklinde öz-değerlendirmeye dair maddeler bulunurken; akademik özyeterlik ölçmeye yönelik maddelerde ise bireyin kendisine verilen bir ödev konusunda göstereceği performansa dair bireysel beklentilerini içeren “Bu cümleyi şemalaştırabileceğinden ne kadar eminsin?” (Zimmerman, 2000b:84) şeklinde inançlarına yer verilmektedir. Ayrıca, buna benzer olarak özyeterlik kavramının outcome expectancy yani sonuç beklentisi olgusuyla da birbirine benzetildiği hatta karıştırıldığı karşımıza çıkmaktadır.

Herhangi bir görevin tamamlanması sonucunda belirecek neticeye dair bireysel tahminlere sonuç beklentisi denilmektedir. Bandura (1997)'e göre, sonuç beklentisi özyeterlik inancından oldukça etkilidir çünkü sonuç beklentisi herhangi bir ödev söz konusu olduğunda yapılabirliğe dair taşıdığımız inanca etki etmektedir. Bouffard-Bouchard (1989)'a göre ise öğrenciler olumsuz sonuçlarla karşılaşacakları inancına sahip oldukları durum ve olaylardan sakınırlar. Herhangi bir başarıma dair üst düzeyde özyeterliğe sahip olan öğrenci o aktivite sonucunda başarılı olmayı beklemektedir. Özyeterliği yüksek olan öğrenci, diğer öğrencilere kıyasla öz-değerlendirmesini daha açık ve tarafsız olarak yapabilmektedir.

Özyeterliğin benzetildiği başka bir kavram ise öz-saygı ya da benlik saygısıdır (self-esteem). Bandura (2006)'ya göre özyeterlik bireyin kişisel yetenekleri ve yapabilirliklerine yönelik yargıları iken; benlik saygısı ise, bireyin kendine verdiği

değerlere ilişkin öz-yargılarıdır. Benlik saygısı daha genel bir görünüme sahipken, özyeterlik ise tamamıyla görev odaklıdır. Linenbrink ve Pintrich (2003) benlik saygısının bireylerin kendi başarı veya başarısızlık hallerinde gösterdikleri tepkilere dayandığını savunmaktadırlar. Eccles, Lord ve Buchanan (1996)'nın yaptığı araştırmalar özyeterlik düşüncesinin, bireyin öz-saygısının oluşumunda kilit bir noktada bulunduğunu göstermektedir.

2.1.6.1. Özyeterliğin öğretime etkisi

Bandura (1997) kişide özyeterlik duygusuna etki ettiğini inandığı dört etmeden bahsetmektedir. Bu etmenler, başarıya ilişkin doğrudan yaşantılar, gözleme dayalı dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik ve fizyolojik durumlardır. Aşağıda, mevzu bahis etmenler öğrenme ortamları dikkate alınarak izah edilmiştir:

Başarıya ilişkin doğrudan yaşantılar: Doğrudan yaşantılar, öğrencilerin özyeterlik düşüncelerinin olgunlaşmasında en güçlü etmendir. Bandura (1997)'ye göre, bireyin bir alandaki başarı tecrübeleri aynı alanda veya benzer alanlardaki durumlarda başarı ümidini yükselterek kişinin özyeterlik inancının gelişmesinde olumlu yönde katkıda bulunur. Bir örnek vermek gerekirse ilkokul ikinci sınıfta matematik dersinde başarılı olan ve yılsonu matematik dersi notu yüksek gelen bireyin, matematik dersinde kendisine ilişkin inancı artar ve diğer sınıflara geçtiğinde matematik dersi özelinde özyeterlik inancı yüksek seviyede bulunur. Bunun yanında benzer kişi eğer üçüncü sınıf matematik sınavlarında art arda başarısızlıklar yaşar, kötü notlar alırsa; bu da özyeterlik inancında azalamaya sebep olur. Boekaerts (1997), özyeterliğin konu bazlı araştırılmasındansa tebliğ edilen görev şartları göz önünde bulundurularak araştırılması gerektiğini savunmuştur. Örneğin, matematik dersi altında geometri özyeterliği veya Türkçe dersi altında dilbilgisi özyeterliği veya kompozisyon özyeterliği gibi alt disiplinlerin dikkate alınması ve alt disiplinlerde de görevin tanımının yapılması gerekliliği üzerinde durulur.

Bandura (1997)'ye göre özyeterliği; iletilen ödevin güçlük seviyesi, birtakım çevresel etmenler ve öğrencinin mevcut veri altyapısı etkilemektedir. Bu savı destekler nitelikte Arslan (2012)'de Doğu Karadeniz Bölgesi'nde binin üzerinde öğrencinin iştirakıyla ve öğrencilerin anlatımlarına dayanarak yaptığı çalışmada

doğrudan yaşantılar ile sözel ikna kavramlarının ortaöğretim öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde etkili olan en önemli iki unsurun olduğunu savunmuştur.

Gözleme dayalı dolaylı yaşantılar/Model alma: Rol model olarak takip etme ve sosyal kıyaslamalarda bulunma bireyin kişisel özyeterlik düşüncesinde önemli bir etkiye sahiptir. Model alınan bireyin özellikleri ve başarı düzeyi, dolaylı yaşantıların öğrencinin özyeterlik inançlarını etkilemede değişiklik yaratabilecek olgulardır. Gözlemi yapan kişinin rol model olarak izlediği kişi ile dış görünüş, fiziksel ve demografik özellikler, akademik geçmiş ve sosyoekonomik düzey gibi faktörlerden benzeşim göstermesi ve ödev ve/veya vazifeyi başarılı bir şekilde tamamlaması gözlemi yapan bireyde potansiyeli ile yeterliliğine dair inanç düzeyini de artırır. Bunun yanında rol model olarak takip edilen bireyin sendelemesi veya başarıya ulaşamaması aynı şekilde olumsuz yönde model alan bireyi de etkileyebilir. Hanson (1985) tarafından ilkökul düzeyinde yapılan bir araştırmada, dokuz yaşındaki öğrencilerin bir öğrenme etkinliği esnasında akranlarını gözlemlerken, gözlemledikleri öğrencilerin zorlanmalarına rağmen başarılı olmaları gözlemi yapan öğrencilerdeki özyeterlik inancını yükselttiğini göstermiştir. Bandura (1977)'ya göre rol model olarak takip etmenin endişe seviyesini düşüren olumlu bir etmen olması bu şekilde bir sonucun ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir.

Sözel ikna: Geri bildirimler ile beğenmek, yüceltmek şeklinde tutum ve tavırlar bu başlık altındaki kapsama girmektedir. Bandura (1997)'ya göre sözel iknanın öğrencinin özyeterlik düzeyine etkisi, sözel iknada bulunan kişinin konumu, güvenilirliği, kapasite, kabiliyet ve bilgi düzeyine, bunun yanında uygulanan geri bildirim verildiği ana ve buna bağlı etmenlere göre değişiklik gösterir. Geri bildirim derhal etkinlikten sonra uygulanması, aktiviteye dair klişelerden arındırılmış olması ve dönütü veren kimseden özgün notlar içermesi etkinlik seviyesinde olumlu yönde yükselmeye sebep olur. Brophy (1983) etkili bir dönütün özellikli olmasında, öğrencinin başarısına vurgu yapması ve duruma göre çeşitlik(çeşitlilik) göstermesi gerektiğini savunur. Pintrich ve Schunk (2002) dönütte eğer öğrencinin başarısını ve özyeterliğini arttırmak hedefleniyorsa, verilen geri bildirim kişisel gelişime katkıda bulunacak öğütlerle birlikte açık, net, doğru ve realist olması zorunluluğunu savunmaktadır. Diğer taraftan Brophy (1983)'nin bu alanda yaptığı çalışmalar, geri bildirimlerin istenilen etkide olabilmesini, dönütün

hem gösterilen gayrete bunun yanında maharete ithafta bulunan söylemler içermesi gerektiğini savunmuştur.

Fizyolojik ve psikolojik durum: Kişilerin fiziksel ve mental durumları da özyeterlik düşüncesini her iki durumdan etkilemektedir. Bandura (1997)'ya göre, düşük özyeterlik algısı negatif yönde fizyolojik değişimlere sebep olabileceği gibi, kötü ruh hali gibi etmenler de düşük özyeterliğin göstergesi olarak algılanabilir. Kısacası özyeterlik fizyolojik etmenler hususunda yalnızca neden olarak değil aynı zamanda netice şeklinde de ortaya çıkabilir. Fizyolojik koşulların daha iyi hale getirilmesi, ruh halinin ve moral durumun positif yönde tutulması ayrıca bedensel durumların doğru bir şekilde okunması özyeterliği olumlu yönde etkiler.

Özyeterliğin temeli olarak fizyolojik ve psikolojik durumların tesiri noktasında, birbirinden farklı alan ve yaş gruplarında yapılan çalışmalarda farklı neticeler ortaya çıktığı görülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerle İngilizce yazım dersinde Pajares, Johnson ve Usher'in (2007) çalışmasında ve ilkokul seviyesindeki öğrencilerle Fransızca dersi için Joët, Usher ve Bressoux'un (2011) çalışmasında fizyolojik ve psikolojik durum mühim bir özyeterlik kaynağı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Joët ve diğerlerinin (2011) ilkokul seviyesindeki öğrencilerle matematikte, Britner ve Pajares'in (2006) ortaokul seviyesindeki öğrencilerle fen bilgisinde, Özyürek'in (2005) lise seviyesindeki öğrencilerle matematikte ve Arslan'ın (2012) lise seviyesinde yürüttüğü çalışmalarda özyeterliğin temeli olması bakımından fiziksel ve mental koşulların nispeten daha az düzeyde tesir yarattığı gözlemlenmiştir. Farklı kültürlerde yapılan bu araştırma sonuçları, çalışmanın neticelerinden beklenenlerle çelişircesine, fen ve matematik gibi sayısal ağırlıklı derslerde sosyal derslere kıyasla fizyolojik ve psikolojik durumun özyeterliğe kayda değer bir tesirinin bulunmadığı saptanmıştır. Schunk (1990)'a göre bölüm içerisinde bahsettiğimiz dört temel özyeterlik kaynağının haricinde, sosyal ortam özellikleri, öğretim metotları, yüklemeler ve bireysel tutumlar da bireylerin özyeterlik inançlarını etkilemektedir.

Özyeterliğin eğitime yansıyan yüzü olan öğrenme özyeterliği kavramı şu şekilde tanımlanır; “öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini etkin bir biçimde kullanabilme ve bu yolla yeni bilişsel beceriler elde etme yolunda kendi yeterliklerine olan inancı” (Schunk, 1989a:14). Eğitim çevrelerinde birbirine benzer

düzyede akademik ve sosyal becerileri olan bireylerin, bu benzerliklerine karşın akademik başarı bakımından çok farklı seviyelerde yer aldıkları görülmüştür. Bandura (1997)'ya göre akademik özyeterlik görüşü bu türden ayrımların gizil nedenlerindedir ve ayrıca yine Bandura (1997) özyeterliği, bireyin farklı bir eğitim çevresinde elde edeceği şansı öğrenmenin gerçekleşebilmesi yolunda değerlendirip değerlendiremeyeceğini tayin eden önemli bir etmen şeklinde tanımlamıştır. Bunun yanında Bandura (1986) öğrenme ortamlarında gösterilen çaba, kavrayış ve kararlılık düzeyinin özyeterlik inancının niteliğine bağlı olarak değiştiğini savunmaktadır.

Schunk (1989a)'a göre bireyler herhangi bir eğitim öğretim çevresinde kişisel özyeterliklerine dair hükümde bulunurken; (1) öncelikle yeni görev-ödevin değişkenlerini kendi hayalinde canlandırır ve tartarlar; (2) ödevi tamamlamak için hangi türde ve hangi düzeyde bilgi ve beceriye ihtiyaç duyacağına hüküm verirler; (3) mazideki tecrübelerinden başarımları seviyelerini düşünürler; (4) yeni bir öğrenmenin oluşabilmesi için ihtiyaç duyulan yararlı öğrenme tekniklerinin nasıl verimli düzeyde uygulanabileceğini kararlaştırırlar.

Alivernini ve Lucidi (2011); Linenbrink ve Pintrich (2003); Multon, Brown ve Lent (1991); Özyürek (2005); Pajares ve Miller (1994); Pintrich ve De Groot (1990); Sakiz, Pape, Hoy ve Zimmerman (2000a); Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992) gibi araştırmacıların çalışmaları özyeterlik algısının farklı gelişim düzeylerindeki öğrencilerin strateji kullanımı, çaba, direnç, devamlılık, hedef belirleme ve ders başarısına etkisi konusunda oldukça mühim bir noktada yer aldığını belirtmektedir. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996); Pajares ve Miller (1994); Pajares ve Valiante (2001); Phan (2012); Schunk (1984); Shell, Colvin ve Bruning (1995); Shell, Murphy ve Bruning (1989); Zimmerman (2000b); Zimmerman ve Bandura (1994) gibi araştırmacıların farklı öğrenme ortamlarında yaptıkları pek çok çalışmaya istinaden farklı öğrenme ortamlarında özyeterlik ve ders başarısının birbiriyle olumlu yönde bir bağlantısının olduğunu göstermişlerdir.

Phan (2012)'nin ilkökul düzeyindeki fen ve matematik dersleri üzerinde yaptığı araştırma ders başarısının akademik özyeterlik ile doğru orantılı olduğunu bize göstermiştir. Ders başarımları yüksek olan öğrencilerin buna bağlı olarak akademik özyeterliklerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bandura (1997) öğrenci başarısında öz-düzenleme becerisinin rolünün kilit olduğunu vurgulamaktadır ancak

bu becerilerin sergilenebilmesi için de özyeterliğin gerekli olduğunu savunmaktadır. Pintrich ve De Groot (1990), özyeterliğin yüksek olması durumunda farklı bilişsel veya üst-bilişsel stratejilerin birey tarafından uygulanabildiğini; bunun da öğrencinin zorlayıcı ve baskı altına alıcı durumlarla karşı karşıya geldiğinde, bu tür koşullara karşı mukavemetlerinin yükseldiğini savunmaktadır. Bandura (1997) ve Schunk (1990), tüm bu sayılanların yanında yüksek özyeterliğin, öğrencilerin geleceklere adına yüksek hedefler tayin etmelerine sebebiyet verdiklerini vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin akademik özyeterlik inanışları kendilerine tebliğ edilen vazifeye verdikleri değer üzerinde de tesir sahibidir. Pajares ve Valiante'in (2001) 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle kompozisyon dersinde yürüttüğü bir araştırma, öğrencilerin özyeterlik seviyelerinin yükseldikçe, yazma ödevine yükledikleri kıymetin ve yazmanın yararlarına dair idraklarının da yükseldiğine işaret etmiş, neticede öğrencilerin yazma eğilimlerinin ve performanslarının arttığı görülmüştür.

Yaş ve özyeterlik düzeyi arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından incelenen diğer bir konu başlığıdır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990)'un tamamladığı bir araştırmada, talebelerin özyeterlik seviyelerinin yaş grubuyla ilişkili biçimde yükselme ivmesi gösterdiği vurgulanmıştır. Araştırma 11. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu; 8. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin ise 5. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu göstermiştir. Bu yapılan çalışmaya ait ilginç bir anekdot ise, öğrencilerin akademik özyeterlikleri yükselirken, akademik başarıya dair inanışlarının düşmesidir. Elde edilen bu sonuç ise, öğrencilerin ilerleyen yaşlarında eğitim çevrelerinde biraz denetim ile nispeten fazla özerklik gereksiniminde olmaları, bu şartlar oluşmadığında ise yeterliliklerine inansalar dahi başarılı olabileceklerine ilişkin beklenti ve inanışlarının düşmesiyle izah edilebilir. Bununla beraber, Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1990) elde ettiği sonuçlar Stipek ve Daniels'ın (1988) teziyle ters düşmektedir. Stipek ve Daniels (1988) öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile birlikte özyeterlik seviyelerinin düştüğünü savunmuştur. Çalışmayı yürütenler bunu, sosyal kıyaslamaya ilişkin öğretmenlerce verilen dönütlerin öğrencilerin ilerleyen eğitim yaşamlarında artmasıyla ilişkilendirmektedir. Ortaya çıkan tabloda, yeteneğin doğuştan geldiğini, sonradan kazanılmadığını savunan varoluşsal bakış açısından

bakan bireylerin mevcudunda yaş gruplarıyla ilişkili olarak bir fazlalaşma, çoğalma olmasıyla da izah edilebilir.

Kurbanoglu ve Takunyacı'nın (2012) Türkiye'de tamamladıkları çalışma, Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1990) sonuçlarına arka çıkar nitelikte neticeler meydana koymuştur. Çalışmacılar ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenci bir üst sınıfa geçtikçe özyeterlik seviyesinin de arttığını bulmuşlardır. Buna karşın, Güngören (2009)'un çalışması Kurbanoglu ve Takunyacı'nın (2012) çalışmasıyla çelişmektedir. Güngören (2009)'un araştırmasında, gelişimle birlikte öğrencilerin özyeterlik düzeylerinde bir gerileme meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Güngören (2009) ortaokul öğrencileri ile fen dersleri konusunda yaptığı çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançlarının 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu savunmuştur. Diğer taraftan Karaarslan ve Sungur (2011) ise fen bilgisinde öğrencilerin özyeterliklerinde gelişimleriyle bağlantılı bir farklılaşma ortaya çıkmadığını saptamıştır. Literatürde özyeterlik ile yaş faktörü arasındaki bağlantının yeterince belirginleşmemiş olması sebebiyle bu konu üzerinde daha fazla çalışmanın yapılmasına gerek duyulmaktadır.

Alandaki çalışmalar, bir diğer demografik özellik olan cinsiyet etmeninin de özyeterlikle anlamlı biçimde bağlantılı olduğunu göstermektedir. Huang (2013) tamamladığı meta-analizde cinsiyet ile özyeterlik arasında tesir etkisi fazla olmamakla birlikte erkekler lehine anlamlı bir bağ ortaya koymuştur. Huang (2013)'ın bulgularında, erkeklerin bilgisayar, sosyal bilimler ve matematik alanında kızlara kıyasla nispeten fazla akademik özyeterliğe haiz olduklarını, kızların da özellikle dil bilimi alanında erkeklere göre nispeten fazla özyeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Ancak kızların dil bilgisi alanında özyeterliklerinin nispeten fazla olduğuna dair sonuçlar diğer farklı incelemelerde ise tespit edilememiştir. Joët ve arkadaşları (2011) Fransa'da ilkokul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerle bir inceleme yapmıştır; bu çalışmanın bulguları kızların Fransızcada akademik performanslarının erkeklere kıyasla yüksek olmasına rağmen özyeterlik inanışlarının erkeklerden daha düşük seviyede bulunduğunu göstermiştir. Bununla beraber, erkeklerin sadece matematik performanslarında değil aynı zamanda matematik dersi özyeterliklerinde de kızlardan daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır

Araştırma sonuçları, erkek öğrencilerin başarılı veya başarısız olma durumlarına bakılmaksızın, karşı cinslerine kıyasla nispeten fazla özyeterlik düşüncesinde bulduklarını açıklamaktadır. Bununla örtüşen başka bir netice ise Pajares (2003)'ün ortaöğretimde eğitim gören kız öğrencilerle kompozisyon derslerinde yaptığı çalışmada görülmektedir. Bu çalışmaya göre, her ne kadar kız öğrencilerin karşı cinslerine nazaran daha iyi bir başarı grafiğine sahip olmalarına rağmen, akademik özyeterlikleri ise tam tersi bir sonuç olan düşük şekilde bulunmuştur. Ayrıca yine Pajares (2003) kız öğrencilerin ilerleyen yaşlarında akademik bakımdan hareket kabiliyetlerine olan bakış açılarının ilköğretime kıyasla olumsuz bir ivmede olduğunu da vurgulamaktadır.

Türkiye’de Bağ ve Uçak (2012), ortaokul düzeyindeki fen bilimleri derslerinde öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki paragraflarda da değinildiği üzere, biçimde Kurbanoglu ve Takunyacı (2012), ortaöğretimdeki öğrencilerin matematik dersi alanındaki akademik özyeterlik seviyelerinin kız öğrenci veya erkek öğrenci olarak herhangi bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Türkiye’de ve Türkiye haricindeki ülkelerde tamamlanan çalışmalardan çıkan sonuçlar, bireylerin özyeterlik algılarını öğrenme ortamlarında incelerken; cinsiyet, yaş, ders alanı ve ders içeriği gibi değişkenlerin üzerinde özellikle durulması gerekliliğini ve ayrıca kültürün de potansiyel bir etken olarak özyeterlik algılarının değişiminde önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, öğrencinin annesinin, babasının varsa eğer kardeşlerinin tabi olduğu sosyoekonomik durumun değişkenliği de bireylerin özyeterlik seviyelerinde oluşan farklılıkta önemli bir etmen durumundadır.

2.1.6.2. Özyeterliğin öğretimde geliştirilmesi

Lorsbach ve Jinks (1999)'a göre öze dönük pek çok bireysel etmen etkili bir biçimde içsel mekanizmalarca düzenlenirken, özyeterlik dış kaynaklar tarafından gözlemlenebilen ve etkilenebilen bir özelliğe sahiptir. İşte bu sebepten dolayı, öğretmenlerin tutum, söylem, tavır ve davranışları ile öğrenme süreci esnasında uyguladıkları stratejilerin öğrencilerin özyeterliklerini kuvvetlendirici yaklaşımlar izlemeleri gerektiği ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin özyeterlik inançlarını destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği savunulmuştur. Alanyazında daha önce

yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, bilhassa üniversiteden önceki eğitim öğretim basamaklarındaki eğitim çevrelerinde öğrencilerin özyeterlik düşüncelerini sağlamlaştırmaya dönük eğitimcilerimize birtakım tavsiyeler sunulabilir. Eğitimcilerimiz de bu tavsiyeleri göz önünde bulundurarak ve bu tavsiyeler ışığında talebelerine verecekleri gerek beden dili gerek yazılı gerekse sözlü mesajlarda dikkatli, temkinli, hassas, gerçekçi bir tavırda bulunmaları yararlı olacaktır. Tavsiyelerden bazıları şunlardır:

1. Öğrencilere hem beceri hem de çabaya dönük dönütler verin

Daha önceki alt başlık olan sözel ikna bölümünde de vurgulandığı gibi eğitimciler talebelerine gerek maharet gerekse çabaya ilişkin geri bildirimlerde bulunmalıdırlar. Öğretmenler akademik özyeterlik düşüncesinin geliştirilmesinde “çalışırsan başaramayacağın hiçbir şey yoktur” şeklinde gayrete ithafta bulunan dönütlerle birlikte “sen bu konuda iyisin, kabiliyetlisin” şeklinde beceriye de ithafta bulunan geri bildirimlerde bulunmalıdırlar. Schunk (1985, 1989b)’nın üstünde vurgu yaptığı önemli bir durum ise şudur; başarısının ardından bir öğrenciye devamlı olarak “çok çalıştın ve başarılı oldun” şeklindeki dönütler bireyde bulunan kazanımların yeterli olmadığı, lakin çok gayret etmesi durumunda başarılı olmayı sürdürebileceği yönünde hatalı bir inanışın doğmasına sebebiyet verebilir. Bandura (1991), yüksek seviyede gayretin talebelere düşük seviyede kabiliyetin bir emaresi şeklinde yorumlanabileceğine işaret etmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin sürekli yeteneğe yönelik dönütler alması da öğrencinin yeterince çaba göstermemesine neden olacaktır. Gösterilmeyen çaba sonucunda gelecek olan başarısızlıklar, öğrenciler tarafından ödevin ve/veya görevin zorluğuna, şans etmenine ya da gerekli olduğu kadar akıllı ve maharet sahibi olunmamasına bağlanacaktır. Çıkan tablo ilerleyen dönemlerde öğrencilerin öz-saygılarını korumak ve başarısızlıkları önlemek adına verilen ödev ve/veya görevlerden kaçınma davranışlarını sergilemelerine sebebiyet verecektir. İşte bunun gibi istenmeyen durumların meydana gelmesini önlemek adına Schunk (1995), öğrenme sürecinin bazen herkes için zorlaşabileceğini, bunun da gayet normal olduğunu fakat akademik başarının çabayla yükseltilebileceğini hatırlatmanın gerekliliğini savunur. Böylelikle, başarının oluşmadığı koşullarda öğrencilerde “yeterince zeki değilim” şeklinde korku verici bir düşünceden ziyade “yeterince çalışmadım/doğru stratejileri kullanmadım,

çalışırsam ve doğru stratejileri uygularsam başarılı olabilirim” düşüncesi oluşacaktır ve bunun sonucunda öğrencilerin çalışma güduları artacaktır. Karsenti ve Thibert (1998), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin gayrete yönelik geri bildirimlerinin maharete yönelik olanlara nazaran ilköğretim 1. Kademedeki çocukların nispeten fazla motive olmalarına sebep olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuç, Gaskill ve Woolfolk Hoy (2002)’un çalışmalarıyla örtüşerek, çocukların erken dönemlerde maharetlerin gayretle ilerletilebileceğine yönelik daha güçlü inanışlara sahip olmalarıyla bağlantılı olabilir. Lakin öğretmenler şunu asla akıllarından çıkarmamalıdır ki, öğrenciler yalnızca çalışkan olarak değil aynı zamanda zeki ve yetenekli olarak da tanınmak isteyeceklerdir.

2. Dönütler verirken sosyal kıyaslamalardan sakının

Öğretmenler geri bildirimde bulunurken olabildiğince, sosyal kıyaslamalardan kaçınmalıdırlar. Boggiano, Main ve Katz (1988)’in yaptığı çalışmalar, eğitimcilerce haddinden çok sosyal mukayese barındıran saptamaların olduğu eğitim ortamlarında, bu tür değerlendirmeler terk edilse dahi öğrencilerin nispeten kolay gözükten faaliyetlere meyil eden davranışlarda bulduklarını saptamaktadır. Stipek ve Daniels (1988)’a göre ise, yaş ilerledikçe öğrencilerdeki özyeterliliklerinde düşüş olmasının bir sebebi de, her bir üst sınıfta performans temelli sosyal karşılaştırmaların eğitim ortamlarında kullanılma sıklığının artmasıdır.

Bu karşılaştırmalar, öğrencilerin kendilerine olan inançlarını muhafaza edebilmek adına nispeten kolay olan ödev ve/veya ödevlere doğru kaymalarına ve başarı ile yetenek arasındaki bağlantıya sarsılmaz biçimde güvenmelerine sebep olmaktadır. Bireyler başkalarıyla rekabet etmekten ziyade yarışı geçmiş performanslarını daha iyiye götürmek suretiyle kendi içlerinde sürdürmelidirler. Bu da ancak öğrenme temelli geri bildirimlerin verilmesiyle sağlanabilir. Mümkün mertebe positif geri bildirimlerde bulunulmalıdır. Brophy (1983)’e göre, dönütlerde nitelikli ve dengeli bir tutum sergilenmeli, bireyin başarısının göz ardı edilmediğini fark ettiren türde ve çeşitte dönütler verme ihmal edilmemelidir.

3. Başarılması güç olan ödev ve/veya görevler yerine kademeli olarak zorlaştırılan ödev ve/veya görevleri tercih edin

Margolis ve McCabe (2004)’ye göre eğitimciler, öğrenme sıkıntısı çeken ve başarılı olamama kaygısı yaşayan bireylerine ümitlerini kırarak ve endişe seviyesini

yükseltecek zorlukta ödevlendirme yapmaktan sakınmalıdırlar. Bu çeşit ödevlendirmeler bireylerde sakınma tutumunun gözükmesine sebebiyet verebilir. Bu sakınma davranışları yerinde durmama, karşılık verme, oyalanma, işi ağırdan alma, tamamlamayı reddetme ve ödevde başlamayı erteleme şeklinde olabilir. McMahon, Wernsman ve Rose (2009) çalışmasında, bilhassa sosyo-ekonomik bakımdan düşük seviyedeki ilkokul talebelerinin sayısal ağırlıklı olarak nitelendirilen matematik ve fen bilgisi gibi derslerde akademik özyeterliklerini güçlendiren en çarpıcı faktörün soruların güçlük seviyesi olduğunu tespit etmişlerdir. İlk başlarda basit sorularla öğrencileri karşılaştırmak, özyeterliklerine pozitif doğrultuda tesir etmektedir. Öğitmenler, çocuklarının mevcut duygusal ve bilişsel kapasitelerini zorlamama noktasında hassas davranarak öğrencileri zor vazifelere alıştırıp, güçlüklerle başa çıkma ve zor olanı sevdirmeye hissinin aşılabileceğini göstermektedir. Ama ilk başta basit, anlaşılır ve kademeli bir güçleştirme süreci içerisinde bireylerin hevesinin kırılmaması ve özyeterlik inanışlarının güçlenmesi hedeflenmelidir.

4. Öğrencilerin kademeli artış düşüncesine inançlarını arttıracak yönde dönütler verin

Dweck ve Elliot (1983)'a göre kademeli bir artış sürecine inancı olan bireyler için yetenek; değiştirilebilir, geliştirilebilir ve dinamik bir yapıya sahip olmasından ötürü bunun için de gayret sarf edilmesi gereken bir olgudur. Bu inanç sistemi, özyeterlik algısının yükselmesine yardımcı olmaktadır. Gaskill ve Woolfolk Hoy (2002) çalışmalarında, çocukların küçük yaşlardan itibaren aşamalı artış bakışına inanarak başarının gayretle yükseleceğini düşünürken, bunun aksine 12 yaşından itibaren varoluşsal bir bakış açısı olan; çok çaba göstermekle, gayret sarf etmekle yeteneklerin geliştirilemeyeceğine, yeteneklerin doğuştan geldiğine inanmaya başladıklarını saptamışlardır. Öğrencilerin aşamalı artış bakış açısına olan inançlarını koruyabilmek için, ilk maddede bahsedilen geri bildirimlerin tutarlı biçimde iletilmesi ve üçüncü maddede bahsedilen basitten güce prensibinin tatbik edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, bir takım sınıf içi etkinliklerle bu bakış açısı desteklenebilir. Mesela, hayatlarında üstesinden gelinmesi güç gözükken gerek dışardan gerek içerden gelebilecek her türlü pürüzlere karşı, öz potansiyeline ve kapasitesine dair inancını yitirmeden şevk ve gayret sergileyerek harikulade başarılar kazanmış; sporcular, sanatçılar, devlet adamları ve bunun gibi topluma mal olmuş

kimselerin biyografilerinin sınıf içerisinde paylaşılmak üzere öğrencilerden araştırılması istenebilir.

5. *Yeni bir öğrenme davranışının başlangıcında öğrencilere benzer eski öğrenme başarılarını anımsatın*

Eğitimciler öğrencilerinin özyeterlik inançlarını arttırmak adına yeni bir konuya başlarken veya yeni bir ödev ve/veya görev verirken geçmişte benzer durum ve koşullardaki tecrübelerini hatırlatmalıdırlar. Margolis ve McCabe (2004) yapmış olduğu çalışmalarda, bilhassa öğrenme problemi yaşayan bireylerin kendi kendilerini başarı ve performans bakımından kontrol etmeyi öğretilmesinin, kazandıkları başarıyı gayret, emek, hırs ile yöntem, teknik izleme türünden müdahale edilebilir etmenlere bağlamalarının öğretilmesinin, daha önce başarılı olmuş araştırmaların üzerinde çalışmalarının desteklenmesinin ve realist, görev-ödev temelli ve kısa süreli gayeler atamalarına destek olunmasının özyeterlik algılarını ve başarı seviyelerini pozitif doğrultuda etkileyebileceğini saptamışlardır.

6. *Öğrenme ortamlarında uygun şartları temin ederek kontrolü olabildiğince öğrencilere verin*

Bandura (1997) human-agency yani bireysel kontrol kavramını diğer bir deyişle atanmış amaçlara ilişkin bireyin fikirlerinde, gayret ve faaliyetlerinde müdahale eden, seyir değiştiren kilit bir pozisyonda yer aldığını bilmesinin özyeterlik algısının gelişmesinde önemli bir yer tuttuğunu savunmakta ve bireyin kendi eylemlerinde hiçbir kontrole sahip olmadığı hissine kapılmasının kişiyi herhangi bir eylemi yapmaktan alıkoyduğunu da vurgulamaktadır. Bu görüşlerle örtüşecek şekilde Ryan ve Deci (2000)'ye göre, başkalarınca olması gerekenden çok şekilde denetime tabi tutulmuş bireyler bilhassa yaratıcı ve kavramsal işlemler gerektiren karmaşık süreçlerde girişimcilik özelliklerini yitirirler ve sonuç olarak öğrenme sürecini eksik tamamlarlar.

Gutman ile Sulzby (2000)'nin Afro-Amerikan çocuklar ile Amerika'da yapmış oldukları bir araştırmada, sınıf içi öğretim süreçleri esnasında eğitimcinin denetimin ağır bastığı anaokullarında, çocukların ödevlere olması gereken önemi vermelerinden ziyade sınıflarındaki eğitime olması gerektiğinden fazla bağlandıkları saptanmıştır. Hâlbuki bunun yerine bireylerin kendi kendilerini denetim altında tutan

bir sistemle birlikte öğretim gerçekleştiğinde bireylerin daha kreatif ve daha nitelikli performans ve ürün çıkartmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca Pintrich, Roeser ve De Groot (1994), bireylere daha fazla seçim yapma şansı tanınmasının ilköğretim 2. kademe çocuklarının da özyeterliklerinin artmasına ve tebliğ edilen ödevde daha çok alakalı davranıp daha fazla kıymet göstermelerine sebep olduğunu savunmaktadırlar. Boggiano ve diğerleri (1988); Reeve, Bolt ve Cai (1999)'nin görüşleri de bu sonuçlarla örtüşmektedir onlara göre, çocuğa kendi kendisini denetleyecek bir öğretim ortamı sağlanmasının sadece öğrenimlerini tamamlamalarına ve uzman olmalarına destek vermekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin içsel güdülenmelerinin, başarıya olan inançlarının, güçlüklerin üstesinden gelmeye ve daha zorlu vazifelere yönelik istek ve hırslarının da artmasına destek çıkmaktadır.

Bandura (1997), özyeterliği yüksek olan öğrencilerin kendilerini eylemin merkezinde gördüklerini ve performansları sonucunda ortaya çıkan neticelerden doğrudan kendilerini sorumlu tuttuklarını vurgulamaktadır. Bu sebepten dolayı, öğrenme ortamlarında kontrolün küçük yaşlardan itibaren gerekli koşullar sağlanarak öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Bireyleri analitik düşünmeye ve çalışmaya itecek cinsten etkinlikler fazlaştırılmalı, gerek bireysel gerekse grupta yapılan projelerde öğrenciler motive edilmeli ayrıca proje ödevleri verilirken öğrencilere içerik kapsamında seçim şansı verilmelidir.

7. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme metotlarını geliştirerek doğru anda doğru metotları kullanmalarına olanak verin

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin algılanan özyeterlik düzeyleri ile strateji kullanımı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Su ve Duo, 2012). Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin öğrenme ortamlarında, öğrenme stratejisine sahip oldukları iddiası ile hareket ederler. Fakat genellikle öğrenciler öğrenme stratejilerini ya bilmemekte ya da hangi durumda hangi stratejinin kullanılması gerektiğini hesap edememektedirler. Örneğin, akademik yardım alma bir öğrenme stratejisidir lakin öğrenciler çoğu zaman takıldıkları noktalarda öğretmenlerine, arkadaşlarına ve ailelerine danışmaları bu stratejiye hizmet etmemektedir. Öğrenciler, ihtiyaç duymaları halinde ne tür kaynaklara müracaat etmeleri gerektiğini (kaynak kitap, kütüphane, uzman, akran, öğretmen gibi) ve asıl hangi durumlarda ve ne şekilde

yardım gereksiniminde olduklarının farkında olmalıdırlar. Bu sebepten dolayı, eğitimciler açık, kolay ve anlaması basit bir şekilde öğrenme metotlarının öğretimini vermeli ayrıca bu metotların hatalı biçimde uygulanmasını önlemek için öğrencilerine ne tür koşullar altında ne tür stratejilerin uygulanması gerektiğini örnekler vererek, kendi öğretimleri esnasında modellik yaparak ve uygulama fırsatları geliştirerek öğretmelidir.

8. Öğrenme çıktılarını öğrenciler için değerli hale getirin

Bir performans sonucunda ortaya çıkan ürünün kişi için önemli olması –beklenti değeri- özyeterliliği etkiler. Bir kimse performans sonucunda eğer ortaya çıkacak ürüne değer veriyorsa, o performansı sergilemek için istekli olacaktır ki bu da bireyin özyeterliliğini olumlu yönde etkileyecektir (Schunk, 1990). Bundan dolayı, öğretmenler, öğrenme ortamlarında herhangi bir konuya başlamadan önce bu konunun öğrenilmesi neticesinde elde edilecek olan ürünün; öğrencinin yaşamında hangi alanlarda kullanılabileceğini ve hangi alanlarda faydalı olabileceğini örnekler vererek anlatmalıdırlar.

9. Öğrencilere yaptığınız akademik yardımın sınırlarını iyi belirleyin

Eğer eğitimciler çocuklarına olması gerekenden çok akademik yardım yaparlarsa, bu tablo çocuklarca “öğrenme sürecinin her aşamasında desteğe ihtiyaç duyacak kadar bireysel kapasite anlamında yetersiz olduğu” gibisinden yorumlanabilir. Bu yüzden çocuklara akademik anlamda destek olurken çizgiyi aşmamaya ve yalnızca öğrencinin süreç esnasında gereksinim duyduğu an yardım etmeye dikkat edilmelidir (Margolis ve McCabe, 2004).

10. Öğrencilere güvenli ve duygusal yönden tatmin edici öğrenme ortamları sunun

Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, başarıya duyulan gereksinim güvenlik ihtiyacının giderilmediği ortamda kendini gösteremez (Maslow, 1954). Bilhassa ilkököl, ortaokul ve lise seviyesinde, öğrencilerin ancak kendilerini ait, güvende hissedebilecekleri ve duygusal bakımdan desteklendikleri sınıflarda özyeterliliği geliştirmeye yönelik çabalar sonuç bulabilir (Margolis ve McCabe, 2004; McMahan ve diğerleri, 2009; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Sakiz ve diğerleri, 2012). Öğrenciler kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda öğrenmeye hazır hale gelebilirler ve zor görevler ve/veya ödevler için gönüllü olurlar (McTigue ve Liew,

2011). İş bu sebepten dolayı, öğrencilerin alay, kıskançlık ve aşağılama gibi tavır ve tutumların yer almadığı, bunun yerine birbirlerine saygı duydukları, hep birlikte gelişim için gayret gösterilen, rekabet yerine işbirliğinin, katı kuralların olmadığı, paylaşımın ve ekip çalışmasının desteklendiği bir sınıf kültürü oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu tip bir sınıf kültürünün oluşturulmasında öğrenciler aktif bir rol üstlenmeli, öğretmen ve öğrenciler birlikte planlama yaparak kararlar almalı ve alınan kararların uygulama süreci bir arada denetlenmelidir.

Margolis ve McCabe'e (2004) göre, duygusal açıdan tatmin edici öğrenim ortamlarındaki öğretmenler (1) öğrencilerine tercih yapma imkânı verirler; (2) alakalıdır ve sevgi gösterirler; (3) öğrencilerin merak arzusunu güçlendirirler; (4) realist ve anlaşılır ümitler beslerler; (5) talebelerinin başarılarını diğerleriyle değil geçmişteki başarılarıyla mukayese ederler; (6) gereksinim doğduğunda üslubunca ve mahcup etmeden yardımcı olurlar; (7) yarışmadan ziyade işbirlikli öğrenme ve akran öğrenmeyi güdülerler; (8) değişik öğretim yöntemlerini uygularlar; (9) müfredat ile öğrencilerin alakalarını ve günlük hayatları arasında bağlantı kurarlar; (10) öğretim yaptıkları sınıflarını doğru biçimde yapılandırılmış bir sistem dâhilinde idare ederler ve (11) sıkça, vaktinde ve nitelikli dönüt verirler.

11. Öğrencilere bilimsel içerikli yayınları takip etme ve kitap okuma alışkanlığını aşılayın

Karaarslan ve Sungur (2011)'un yaptığı çalışmalar evde bulunan kitap sayısının ve ailelerin günlük gazete alma alışkanlığının ilkokul düzeyindeki öğrencilerin fen derslerine yönelik özyeterlik düzeylerini gözle görülür bir biçimde yükselttiğini tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarını destekler biçimde, Uçak ve Bağ (2012), belgeseller izleyen ve bilimsel içerikli dergi veya kitap okuyan ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen bilimleri derslerinde güçlüklerle başa çıkma, verilen görevleri tamamlama ve gereken performansı sergileme özyeterlik düzeylerinin bu faaliyetlerde bulunmayanlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç, öğrencilerin bilime duydukları merak ve ilgilerinin, bu yayınları takip etmeleri ve sonuçta özyeterlik algılarının yükselmesi şeklinde açıklanabileceği gibi, belgesel ve bilimsel kitapların takip edilmesi sonucu ilgi ve merak düzeylerinin artması şeklinde de yorumlanabilir. Türkiye'de çeşitli bilimsel kurumlar tarafından öğrencilerin gelişim düzeylerine göre farklılaşan süreli ve süresiz yayınlar ile internet

ortamında bu tarz sunulan hizmetler, örneğin TÜBİTAK'ın Bilim Çocuk Portalı gibi, ilgi ve merakın desteklenmesi açısından yararlı olacaktır.

12. Kız öğrencilerin özyeterlik algılarının geliştirilmesinde hassasiyet gösterin

Çalışmalar, kız öğrencilerin akademik performanslarının yüksek olmasına rağmen, özyeterlik inançlarının negatif yönde olduğunu belirtmektedir (Joët ve diğerleri, 2011; Pajares, 2003). Finlandiyalı ebeveynler ile matematik dersi özelinde yapılan bir araştırmada erkek çocuğa sahip olanların kız çocuğa sahip olanlara nazaran başarı ihtimalini daha yüksek gördüklerini göstermektedir (Räty ve Kärkkäinen, 2011). Özellikle ataerkil toplumlarda görüldüğü üzere, Türk kültüründe de erkek çocuğun yapabilirliklerine yönelik yalnızca aileden değil aynı zamanda toplum temelli oldukça fazla sosyal destek bulunmasına rağmen aynı durum kız çocukları için çoğunlukla geçerli değildir. Yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarının karşı cinslerine nazaran yüksek olmamasının bir nedeni de yukarıda bahsedilen yetersiz destek olabilir. Bundan dolayı, ilköğretim 1. kademedeki görev yapan eğitimciler kız öğrencilerin özyeterlik inançlarını arttırmak için azami hassasiyet göstermeleri gerekmektedir. Pajares'e (2003) göre kızların özyeterlik inançları üstünde başarıya yönelik doğrudan yaşantılar olumlu yönde etkiye sahiptir. İşte bu sebepten ötürü geçmişteki başarıların hatırlatılarak güdülenmesi ile birlikte bu bölümde verilen tavsiyelerle kız öğrenciler üzerine biraz daha hassasiyet ile muamele edilmesi gerekmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Doktora Tez Çalışmaları

Cantürk (1998) "*Açıklamalı dilbilgisi öğretimi: Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde anlama ve üretmeye dayalı yaklaşımlarının karşılaştırılması*" adlı doktora tez çalışmasında, İngilizce gramer bilgisinin öğrenciye nasıl daha verimli öğretilebileceğine dair iki ana soruya cevap aramaktadır. Bunlardan birincisi "iki farklı dilbilgisi öğretimi, 'geleneksel, üretmeye dayalı öğretim' ve 'anlamaya dayalı öğretim', öğrencilerin problemleri olduğu hedef dilbilgisi yapılarının edinimini nasıl etkiler?"; diğeri ise "bu farklı iki yaklaşımdan hangisinde öğrenme daha kalıcı olur?" sorularıdır. Araştırmanın ilk safhasında meydana getirilen denenceler, anlama temelli

öğretimin üretim temelli öğretim kadar yararlı olacağı; lakin anlamaya dayalı öğretimin anlama ve üretmedeki edinimler açısından diğerine göre daha kalıcı olacaktır. Bu denenceleri sınamak amacıyla toplam 80 kişilik iki grup öğrenciye öncelikle bir "Dilbilgisel Doğruluk Saptama Testi" verilmiş, ve problemleri dilbilgisi yapıları belirlenmiştir. Daha sonra bu yapıların öğretimine yönelik yukarıda belirtilen iki farklı uygulama verilmiştir. Bu iki farklı öğretimin etkilerini görebilmek amacıyla, 4 haftalık uygulamanın öncesinde ve sonrasında deneklere ön test/son test verilmiştir. Uygulamalarda kazanılan edinimlerin kalıcılığı ile ilgili soruyu yanıtlayabilmek içinse, deneklere uygulamadan 8 ay sonra aynı test, izleme testi olarak verilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda Hem anlama hem üretim temelli öğretimin hedef yapıların ediniminde yararlı yaklaşımlar olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, izleme testi sonuçlarına göre, anlamaya dayalı öğretim grubundaki deneklerin 'anlama' açısından diğer gruptaki deneklerden farklılaşmadığı, ancak 'üretme' açısından edinimlerinin daha kalıcı görüldüğü saptanmıştır.

Ünay (2012) "*Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkililiği*" adlı doktora çalışmasındaki hedefi, bireysel destek eğitim çalışmalarının kaynaştırma öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile özyeterlik algıları üzerindeki etkililiğini saptamaktır. Araştırma, denenceleri test etmek amacıyla kontrol gruplu ön test-son test deseni ile yapılmıştır. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İzmir'deki bir ilköğretim okulunun kaynaştırma öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sürecine, deney grubunda 8, kontrol grubunda 9 olmak üzere toplam 17 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test-son test ile araştırmacı tarafından izleme testi olarak geliştirilen Temel Çarpma İşlemleri Ölçme Aracı ve Matematiğe Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenci velilerinin destek eğitimine ilişkin düşünceleri ile destek eğitim alan öğrencilerin matematik başarıları ve özyeterlik algıları hakkında öğretmenlerin fikirlerine de yer verilmiştir. Temel Çarpma İşlemleri Ölçme Aracı ve Matematiğe Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine dair bilgilerin analizinde tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Başarı testine ilişkin bilgilerin analizinden edinilen sonuçlarda; deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları arasında; son test ile ön test arasında ($p=0,00$) ve ön test ile izleme testi arasında ($p=0,00$) azımsanmayacak seviyede farklılık bulunurken,

son test ile izleme testleri arasındaki ayırım önemli düzeyde bulunmamıştır. Bu sonuca istinaden; kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim odası çalışmaları esnasında verilen matematik eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıfında aldıkları matematik eğitimi başarılarına kıyasla anlamlı ölçüde arttırdığı saptanmıştır. Özyeterlik ölçeğine ilişkin verilerin çözümlenmesinden ortaya çıkan neticelerde; deney ve kontrol gruplarının özyeterlik ölçeği puanları arasında, ön test ile izleme testi arasında ($p=0,00$) ve son test ile ön test arasında ($p=0,01$) önemli bir farklılaşma gözlenirken, son test ile izleme testi arasında anlamlı farklılaşma gözlemlenmemiştir. Özyeterlik yönünden tetkik edildiğinde, edinilen bulgular destek eğitim odası öğrencilerinin genel eğitim sınıfı öğrencilerine kıyasla, uygulama süreci özyeterliklerinin azaldığını belirtmektedir. Velilerin destek eğitim odası hakkındaki fikirlerini almak amacıyla yapılan görüşmeler esnasında velilerin bazı dersler özelinde öğrencisinin destek eğitim odasında eğitim almasını istedikleri saptanmıştır. Destek eğitim alan öğrencilerinin matematik dersi başarılarına ve özyeterliklerine dair öğretmen fikirlerini almak amacıyla yapılan görüşmeler neticesinde ise destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencilerine verilen eğitimin öğrencilerin matematik başarısına ve özyeterliliğine pozitif şekilde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2014) *“Beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlik algısı ve tutum üzerine etkisi”* adlı çalışmada, odak noktasını; farklı ölçme-değerlendirme metotlarının Matematik dersine ait özyeterlik algısına ve tutuma, akademik başarıya ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisi olan doktora tez çalışmasını üç boyutta meydana getirmektedir. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmaya dayanan karma model ile yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma modellerinden tarama modeli, nicel araştırma modellerinden ise yarı deneysel desen ile ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale ili merkezinde öğrenim gören dört tane beşinci sınıf şubesinin öğrencilerinden ve Çanakkale il merkezine bağlı okullarda görev yapan 10 adet beşinci sınıflara eğitim veren öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise; Çanakkale İl merkezindeki 1565 adet beşinci sınıf öğrencisiyle ve merkezde görev yapan 262 adet sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada; araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışmada nicel veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen

verilerin analizinde farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın I. boyutunda; alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenci değerlendirme konusunda geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine göre; beşinci sınıf öğrencilerinin Matematiğe dair öğrenme kalıcılığını, akademik başarılarını ve özyeterlik düzeylerini, tutumlarını pozitif doğrultuda arttırdığı saptanmıştır. Araştırmanın II. boyutunda; Matematik dersine ilişkin tutum ve özyeterlik düzeyleri konusunda beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin genel olarak pozitif seviyede oldukları, öğrencilerin Matematik dersine ait tutum düzeylerinde cinsiyetlere göre farklılaşma görülmediği ancak Matematiğe ilişkin özyeterlik düzeylerinde cinsiyetlere göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın III. boyutunda ise; alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair beşinci sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin olumlu olduğu, tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca; alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair sınıf öğretmenlerinin tutum seviyelerinin cinsiyetlerine, meslekteki kıdem yıllarına, mezuniyet durumlarına, eğitim verdikleri sınıf seviyelerine, eğitim verdikleri sınıflardaki mevcut oranlarına göre farklılaşmadığı araştırmadan edinilen sonuçlar arasındadır.

2.2.2. Yüksek Lisans Tez Çalışmaları

Özdemir (2015) “*İngilizce eğitimi gören üniversite öğrencilerinin algılanan seviyelerdeki yabancı dil kaygılarının incelenmesi*” adlı çalışmasında, Niğde Üniversitesi yabancı dil sınıfında öğrenim gören 297 öğrencinin yabancı dil kaygısı düzeylerini incelemiştir. Howirtz (1986) tarafından 33 maddeden oluşturulan ölçeğin 32 maddesini kullanan Özdemir öğrencilerin iletişim kaygısı, test kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve yabancı dil sınıfı kaygılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Veri analizleri sonucunda İngilizce çalışmayı seven öğrenciler ile sevmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Çepik (2014) “*Türkiyede’ki özel liselerde ve devlet liselerinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce eğitiminin niteliği bakımından algılarının mukayesesi*” adlı çalışmasında Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde devlet sektöründe ve özel sektörde görev yapan öğretmenlere Kabaharnup (2010) tarafından geliştirilen 11 alt alandan oluşan gruplar arası mukayeseyi sağlıklı ele alan kare istatistiklerini de

içeren bir ölçüm aracı kullanmıştır. Ölçüm aracı hedefler, materyal ve teknoloji, öğretmenlerin teknoloji kullanımı, öğretmenlerin materyal kullanımı, öğretmenlerin akademik nitelikleri, yöntemler, öğrenci-öğretmen ilişkisi, motivasyon, değerlendirme, fiziksel durum, aile vs gibi alt başlıkları içermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre anket maddelerine verilen cevapların çoğunda özel ve devlet okul öğretmenlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında bu farklılıkların büyük çoğunluğunun okul türleri arasındaki ekonomik kaynak farklılıklarından kaynaklandığı görülmüştür.

Acar (2014) “*MOODLE ile harmanlanmış İngilizce eğitimi*” adlı çalışmasında, Türk lise öğrencilerinin açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemlerinden biri olan MOODLE sisteminin İngilizce harmanlanmış öğretiminde kullanımına yönelik tutumlarını araştırmıştır. Cinsiyet açısından tutumlardaki farklılıklar da araştırılmıştır. Ayrıca, İngilizce derslerinde, harmanlanmış öğretim için MOODLE sistemi kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Çalışma, bir deney ve bir kontrol grubu ile uygulanmıştır. Çalışmaya, kolaylıkla bulunabilen örnekleme tekniğine uygun olarak yaşları 16 ile 18 arasında değişen toplam 44 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubu, 10'u kız, 12'si erkek olmak üzere 22 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubu, 12'si kız, 10'u erkek olmak üzere 22 öğrenciden oluşmuştur. 15 haftalık uygulama sonrasında, deney grubuna anket ve yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, deney grubunun ikinci dönem sınav notları kontrol grubunun ikinci dönem sınav notları ile karşılaştırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Anket ve sınavlardan elde edilen nicel veriler SPSS (16.0) yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca, eşleştirilmiş örnekler t-testi ve Mann-Whitney U-testi de uygulanmıştır. Anket ve mülakatlardan edinilen veriler, lise öğrencilerinin İngilizce harmanlanmış öğretiminde MOODLE sisteminin kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Cinsiyet açısından öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının 1. ve 2. dönem İngilizce sınav notları incelendiğinde, deney grubunun 1. ve 2. sınav notları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-3.085$ sig=0.005). Bu farklılık, İngilizce derslerinde harmanlanmış öğretim için MOODLE sistemi kullanımının öğrenci başarısını arttırdığını göstermektedir.

Aksakallı (2011) “İngilizce eğitimi gören lisans öğrencilerinin yazma kaygıları” adlı çalışmasında, İngilizce eğitimi gören öğrencilerin yazma kaygılarını, sınıf etkinliklerinin bu yazma korkularını ne derece etkilediğini ve öğretmenlerin yazma korkusunu azaltmada ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve hislerini de incelemiştir. Niceliksel olan bu çalışmada, Daly-Miller Test olarak da bilinen ve yazma kaygılarını ölçmede deneysel bir metot olarak kabul edilen “Writing Apprehension Test” 226 lisans öğrencisinin yazma kaygılarını belirlemek için kullanılmıştır. Test öğrencilerin yaş, sınıf ve cinsiyetleri açısından analiz edilmiştir. Data analizi bütün katılımcıların yazma kaygısı yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin yaş, sınıf ve cinsiyetlerinin onların yazma kaygılarındaki seviyeyi etkilediğini göstermektedir. Çalışma, İngilizce eğitimi gören öğrenciler için yazmanın zor ve istenmeyen bir süreç olduğunu ve yazma kaygılarını azaltmak için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Akın (2004) “İstanbul Halk Eğitimi merkezlerinde verilen yabancı dil (İngilizce) eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesi, öğretici ve kursiyer görüşleri” adlı çalışmasında, İstanbul'daki Halk Eğitimi Merkezleri'nde verilen yabancı dil (İngilizce) eğitiminin etkililiği incelenmeye çalışmış, bu eğitim sürecine katılan yetişkin kursiyer ve öğretmenlerin konuyla ilgili fikirlerini almıştır. Araştırmanın evrenini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Halk Eğitimi Merkezleri'ndeki İngilizce kursuna devam eden kursiyerler ve bu kursları veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Anadolu yakasında Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Tuzla ve Maltepe'deki başlangıç seviyesinde İngilizce kursuna devam eden kursiyer ve öğretmenleri ile İstanbul Avrupa yakasındaki Beşiktaş, Eminönü, Kağıthane, Bakırköy ve Sarıyer Halk Eğitimi Merkezleri'nde İngilizce başlangıç seviyesindeki kurslara devam eden toplam 322 kursiyer ve 15 öğretici oluşturmaktadır. Bu 322 kursiyer ve 15 öğretici örneklemin anket yoluyla görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Kursiyer ve öğretmenlere uygulanan anket evet/hayır veya soruya göre seçeneleştirilen sorulardan meydana gelmiştir. Bu sorular ikili, üçlü vb. ölçek kullanılarak sayılaştırılmıştır. Ayrıca Halk Eğitimi Merkezleri'ndeki İngilizce kurslarının etkililiğini incelemek amacıyla 322 kursiyere kurs sonunda işlenen konuları içeren 24 soruluk bilgi testi uygulanmıştır. Bilgi testinin her bir sorusu 4 seçeneklidir ve kursiyerlerden doğru olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Uygulanan bilgi testinin 12 veya daha fazla sorusunu

cevaplandırılan kursiyerler başarılı sayılmıştır. Kursiyerlerin başlangıç seviyesindeki kurslara çok az İngilizce bilgisiyle geldiği bilindiğinden kurs öncesi ön-test uygulaması yapılmamıştır. Bilgi testinden elde edilen sonuçlarla kursiyerlerin bireysel (sosyo-demografik) özellikleri karşılaştırılmıştır. Diğer bir ifadeyle, kursiyerlerin bireysel özellikleri ile başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadaki istatistiksel işlemler; frekans, yüzde ve kay-kare testine dayanmaktadır.

Şahin (2003) “*Yabancı dil İngilizce eğitiminde kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi*” adlı çalışmasında öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir kelimenin anlamını bulmaya yönelik kullanabilecekleri çeşitli stratejiler ile tanıştırma ve kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerinde ve strateji kullanımlarında, anket sonuçlarına ve kelime testi sonuçlarına göre, yarattığı farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya U.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim gören dört Alt-Orta düzey sınıf öğrencileri katılmıştır. Kelime öğrenme stratejileri öğretimi altı haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi ve Kelime Bilgisi Testleridir. Anket sonuçları ve kelime bilgisi testi sonuçları istatistik programı ile incelenmiş ve yapılan analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir. Tablolarda yüzde ve frekans değerleri ile t-testi sonuçları ve Cochran Q testi sonuçları özetlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre kelime öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerinde bir farklılık yaratmamış, ancak strateji kullanımlarında, anket ve kelime bilgisi testi sonuçlarına göre, farklılık yaratmıştır. Alınan sonuçlardan yapılan kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenmelerine ve strateji kullanımlarına olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bilir (2003) “*Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde etkileşimli kelime öğretimi*” adlı çalışmasında, etkileşim temelli sözcük öğretimi yoluyla İngilizce'deki teknik olmayan akademik sözcüklerin, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk orta-düzyer öğrencilere öğretilmesi veya onlar tarafından öğrenilmesini konu etmiştir. Çalışma özellikle aşağıdaki soruları yanıtlamayı amaçlar: 1. Sözcük öğrenimini geleneksel tanım odaklı etkinlikler yoluyla gerçekleştiren öğrenciler ile etkileşim temelli sözcük öğrenimi yoluyla gerçekleştiren öğrenciler arasında çalışma sonunda

sözcük bilgisi açısından bir fark oluşacak mı? 2. Etkileşim temelli sözcük öğretimi sonrasında, deney grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ve yöntemlerine karşı sergiledikleri tutumlarında, bir fark oluşacak mı? 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı okumaya ayırdıkları zaman tutarında çalışma sonunda bir fark oluşacak mı? Çalışmada kullanılan veriler, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen, 18'i deney, 18'i kontrol grubuna ait toplam 36 Türk öğrenciden elde edilmiştir. Deney grubuna sekiz hafta süreyle verilen etkileşim temelli sözcük öğretiminin etkileri, her iki gruba da verilen ve çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan sözcük testi, çalışma sırasında öğrenciler tarafından tutulan okuma kaydı ve çalışma öncesinde ve sonrasında yalnız deney grubuna uygulanan öğrenci anketi ile ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular, okuma dersi bünyesinde okunan okuma parçaları ile birlikte gerçekleştirilen etkileşim temelli sözcük öğretiminin, öğrencilerin sözcükleri hatırlama ve yeni bağlamlarda doğru biçimde kullanabilme becerilerinde istatistiki açıdan önemli farklar oluşturduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, çalışma süreci boyunca okumaya ayrılan zaman açısından önemli farklar gözlenmemiştir. Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, etkileşim temelli sözcük öğretime tabi olan öğrencilerin, etkileşim temelli sözcük öğretimi sonunda, bu yöntemin yararları konusunda daha olumlu bilgilere sahip olmasıdır. Sonuç olarak, etkileşim temelli sözcük öğretiminin, yabancı dil sınıflarında etkin bir yöntem olarak kullanılabilceği kanıtlanmıştır.

Akça (2001) *“Elazığ ilinde özel ve devlet liselerindeki mevcut İngilizce eğitiminin değerlendirilmesi”* adlı çalışmasının amacı, Elazığ il merkezinde bulunan özel ve devlet liselerindeki İngilizce eğitimini genel hatlarıyla incelemek, benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmektir. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma genel olarak tarama modelinde olup, veriler resmi kaynaklardan alınan bilgiler, İngilizce öğretmenlerine uygulanan anketler ve söz konusu öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, özellikle devlet okullarında yeterli araç-gerecin ve branş öğretmenin bulunmadığı, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğu, öğretmenlerin çoğunun hizmet içi kurslara katılmadığı ve Milli Eğitimin Bakanlığının yabancı dil öğretime ilişkin amaçlarının yeterince gerçekleştirilemediği gibi birçok problem tespit edilmiştir. Ayrıca özel okulların devlet okullarına göre daha iyi eğitim-öğretim koşullarına sahip oldukları

görülmüştür. Yukarıda bahsedilen sorunların çözümü için şu öneriler uygun görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi yapmaları sağlanmalı, hizmet içi kurslar ve seminerler yaygınlaştırılmalıdır. Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli donanım ve materyal sağlanmalıdır. Sınıf mevcutları azaltılmalı, yeterli branş öğretmeni yetiştirmek ve bunların devlet okullarında görev yapmaları için özendirici önlemler alınmalıdır.

Dolgun (2016) “*İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik algı profili*” adlı çalışmasında Antalya ilindeki hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri ile hizmetiçi İngilizce öğretmenlerinin öğretimsel stratejiler bakımından özyeterlik algı düzeylerini ölçmeyi ve öğretimsel stratejiler açısından iki örneklem grubu arasındaki bağlantıları ve bu benzerliklerin veya farkların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değerlendirilip analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Akdeniz Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf hizmet öncesi öğretmenlere ve Antalya ili Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Sonuçlara ve ankettten elde edilen bulgulara göre hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ve hizmetiçi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular karşılaştırıldığında ise özyeterlik düzeyleri bakımından iki örneklem grubunda da anlamlı farklılıklara sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında, uygulanan ankete ait alt kategorilerin sonuçları göstermiştir ki her iki örneklem grubunda da sınıf yönetimi özyeterlik seviyeleri açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Öte yandan, öğrenci katılımına yönelik özyeterlik seviyelerinde hizmet öncesi öğretmenler lehine göze çarpan bir farklılık görülmüştür. Hizmetiçi İngilizce öğretmenlerinde ise öğretimsel stratejilerin kullanımı yönünde olumlu bir eğilim bulunmuştur. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algılarındaki eğilimler tanımlanmıştır.

Özcan (2015) “*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma özyeterlik ve başarı düzeyleri*” adlı çalışmasında, sosyal bilgiler branş öğretmeni adaylarının harita okuma özyeterlikleri ve bu alandaki başarı düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan 5’li likert tipi özyeterlik ölçeği ile birlikte 20 sorulu başarı testi uygulanmıştır.

Araştırmanın grubunu ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde, Necmettin Erbakan, Erciyes, Cumhuriyet ve Aksaray Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 3 ve 4. sınıfta eğitim gören toplamda 420 adet öğrenci çalışmaya katılmışlardır. Araştırmadaki bilgilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Elde edinilen bilgilerin çözümlenmesinde, değişkenlerin (CBS ile ilgili ders alma durumu, sınıf düzeyi, öğrenim görülen üniversite, yaş ve cinsiyet) ölçeğin normal dağılım durumları, frekans dağılımları, betimsel istatistikleri, değişkenler ile başarı seviyeleri ve harita okuma özyeterlikleri arasındaki ilişkileri tetkik etmek üzere, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler branşı öğretmen adaylarının harita okuma konusunda özyeterlik düzeylerinin konum yorumlama disiplininde yüksek iken konum belirleme disiplininde düşük olduğu belirlenmiştir. Harita bilgisi başarı düzeylerinde ise konum yorumlama alanında yüksek iken harita işlem alanında düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında harita okuma özyeterlikleri ile harita bilgisi başarı düzeyleri arasında düşük seviyede olumlu bir ilişki saptandığı belirtilmiştir.

Laçın (2015) "*Üniversite öğrencilerinde özyeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*" adlı çalışmasında, üniversite eğitimindeki öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin; özyeterlik ve stresle baş etme stratejilerince anlamlı seviyede yordanıp yordanmadığını çalışmıştır. Araştırmanın bir diğer alt amacı ise, bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterme seviyesinin tetkik edilmesidir. Araştırma Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 549 adet öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada bilgiler, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Genel Özyeterlik Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile edinilmiştir. Araştırma topluluğunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Envanteri'nden aldıkları toplam puanlarının, cinsiyet yönünden anlamlı bir fark gösterip göstermediği T-Testi ile incelenmiştir. Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Genel Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanların bilişsel esneklik toplam puanlarını yordama gücü ise çoklu regresyon yardımıyla çözümlenmiştir. Sonuç olarak, bilişsel esneklik düzeylerinin üniversite öğrencilerinde cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık teşkil etmediği saptanmıştır.

Bilişsel esnekliğin yordanan değişken faktör olarak incelendiği çoklu regresyon analizi neticesinde; stresle başa çıkma tarzları ve genel özyeterliğin alt boyutu olan çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal destek arama ve güvenli yaklaşımın hep beraber bilişsel esnekliği anlamlı seviyede yordadıkları saptanmıştır.

Karaarslan (2015) *“İşbirlikli öğrenmenin ilkokul 4.sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlik alguları üzerine etkileri”* adlı çalışmada, işbirlikli öğrenmenin ilkokul 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlik alguları üzerindeki etkilerinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Çalışmada yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Menemen ilçesinde bir ilkokulda 22 deney grubu ve 22 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ritmik Özyeterlik Ölçeği”, “Ritmik Başarı Testi”, “Ritim Becerileri Gözlem Formu” ve “Ritmik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 10 hafta sürmüş, ritmik özyeterlik ölçeği, ritim becerileri gözlem formu ve ritmik başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 15 programı ile çözümlenmiş, çarpıklık-basıklık istatistiği, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniğinin” uygulandığı deney grubu ve 2006-2007 Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu son test ritmik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ritmik özyeterlik ölçeği son test puanları arasında, deney grubu lehine olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ritim becerileri gözlem formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı olup, işbirlikli öğrenme yönteminin ritim becerilerinin uygulama boyutunda da etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik dersi öğretim programındaki ritim becerilerine ait kazanımların hem teorik hem de uygulama boyutlarını kavramada hem de ritmik özyeterliklerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden müzik dersinin işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminden daha çok yararlanması önerilmektedir.

Özer (2015) *“Beden eğitimi ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi”* adlı çalışmada

amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dair yeterlik algısı seviyelerini tespit etmek, elde edilen bu yeterlik algılarının; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden edinilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini kıyaslayarak sonuçlarını belirlemektir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde bulunması eğitim bakımından son derece önemlidir. Araştırmaya, farklı bölümlerden öğrencilerin katılımı da sağlanmak suretiyle 175'i Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplamda 904 adet öğretmen adayı öğrenci gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Çalışma neticesinde öğretmen adayı öğrencilerin özyeterlik algılarının diğer eğitim fakültesi öğrencilerinden yüksek olduğu ve Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algıları cinsiyet parametresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir; Bunun yanında ölçekten edinilen toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı da hem beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı öğrenciler hem de tüm öğretmen adayları için anlamlı düzeyde saptanmıştır.

Cantimer (2015) "*Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlik algılarının belirlenmesi*" adlı çalışmasında, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleklerine yönelik özyeterlik algılarının belirlenebilmesi için "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ)"nin ve matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik algılarının belirlenebilmesi için "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Matematik Öğretimlerine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖYÖAÖ)"nin geliştirilmesini amaçlamıştır. Geliştirilen ölçekler ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik algılarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de araştırmanın bir diğer amacıdır. Araştırmanın çalışma grubunu iki grup özel eğitim alan mezunu öğretmen oluşturmaktadır. Birinci çalışma grubunda 205 ve ikinci çalışma grubunda 259 olmak üzere toplam 464 özel eğitim alan mezunu öğretmen bulunmaktadır. Ölçeklerin geliştirilmesinde yapı geçerliğinin sağlanması için açımlayıcı faktör analizi, elde edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığını test

etmek için de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda birinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi ve ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerlikleri sağlandıktan sonra test-tekrar test güvenilirliğinin sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi için 53 öğretmene bir ay ara ile ÖEÖ-MÖAÖ ve ÖEÖ-MÖYÖAÖ iki kez uygulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde ölçeklerin her ikisinde de test-tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu durumda ÖEÖ-MÖAÖ ve ÖEÖ-MÖYÖAÖ'nin geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ve matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik algılarının belirlenebilmesi için öğretmenlerin geliştirilen ölçeklerden aldıkları mesleki özyeterlik puanları ve matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik puanları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ile öğretmenlerin mesleki ve matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik algılarının düzeyleri ve bunların çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik algılarının düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması, veriler normal dağılıma uygun olmadığından iki kategoriden oluşan değişkenlerde Mann Whitney-U testi ve ikiden fazla kategorili değişkenlerde de Kruskal Wallis-H testi ile yapılmıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme çalışması ile ilgili bulguları incelendiğinde ÖEÖ-MÖAÖ açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %50,32'ini açıklayan 1 faktör ve ÖEÖ-MÖYÖAÖ açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 52,50'sini açıklayan iki faktör bulunmuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda ÖEÖ-MÖYÖAÖ'nde ikinci faktörü oluşturan maddelerin güvenirliklerinin düşük bulunması nedeniyle bu maddeler çıkarılarak işlemler tekrarlanmış ve sonuçta her iki ölçek için de tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. ÖEÖ-MÖAÖ ve ÖEÖ-MÖYÖAÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri incelenerek birlikte değerlendirilmiş ve modifikasyon önerileri doğrultusunda gerekli birleştirmeler yapılarak analizler tekrarlanmıştır. Buna göre uyum indeksleri belirlenen kabul sınırlarında olup ölçeklerden elde edilen modellerin uyumunun iyi olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ölçeklerin geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ilişkisel tarama çalışması ile ilgili bulgular

incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu; mesleki özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu ile anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretimlerine yönelik özyeterlik algıları incelendiğinde, bu algıların yeterli düzeyde olduğu; matematik öğretim özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin matematik öğretim özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu ile anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Cihan (2014) "*Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlik algılarının incelenmesi*" adlı çalışmasındaki amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin; akademik, öğretmenlik ve sportif özyeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmada öğrencilerin, akademik, öğretmenlik ve sportif özyeterlik algılarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre, bölümü seçme nedenlerine göre, spor yaşlarına göre ve spor yapma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 65 üniversitenin beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak bu araştırmada evren, anketlerin uygulanabildiği 7 üniversite ile sınırlanmıştır. Araştırmanın verileri "Akademik Özyeterlik Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği ve Durumluk Sportif Güven Ölçeği" veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan Akademik Özyeterlik Ölçeği, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretmen özyeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES-Öğretmen Özyeterlik Ölçeği)'nin Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Durumluk Sportif Güven Ölçeği Vealey (1986) tarafından geliştirilen "Sportif kendine güven" ölçeğinden alınmıştır. Sportif kendine güven ölçeği,

durumluk ve süreklilik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Engür, Tok ve Tatar (2006) tarafından yapılmıştır. Anketlerin kullanımı için gerekli izinler alınmış ve kullanılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak Shapiro-Wilk testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiş ve sonuçlar tablolar her bir alt problem için ayrı ayrı tablolar halinde ilgili alt problemde verilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Willis H testi kullanılmıştır. Akademik öz güven, öğretmen özyeterlik ve durumluk sportif güven arasında ilişki ise Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Araştırma aşağıdaki sonuçları ortaya koymuştur; Beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliği, normal seviyede çıkmaktadır. Ancak süreç içerisinde Beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümü öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri 1, 2 ve 3. sınıfta düzenli olarak yükselirken, 4. sınıfta sınav stresi ve gelecek kaygısı sebebiyle düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümü 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4 yıl boyunca almış oldukları pedagojik formasyon dersleri ile beraber öğretmen özyeterlikleri, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin durumluk sportif güven düzeyleri ölçekteki "Orta" düzeyine karşılık gelmektedir. Ancak nüfus yoğunluğu yüksek olan şehirlerde öğrenim gören beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümü öğrencilerin durumluk sportif güveni nüfus yoğunluğu düşük olan şehirlerde öğrenim görenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz güvenleri ile öğretmen özyeterlik ve durumluk sportif güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Akademik öz güven yüksek olan öğrencilerin öğretmen özyeterlik düzeyi de yüksek olurken, akademik öz güven düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sportif güven düzeyi düşüktür. Sportif öz güven ile öğretmen özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Çelik (2014) "*Öğretmen adaylarının eğitsel podcastlere yönelik görüşleri, özyeterlik algıları ve durum kaygıları*" adlı çalışmasında, İki ana amacı hedeflemektedir. Birinci amacı öğretmen adaylarının eğitsel podcastler, podcast geliştirme süreci ve tecrübeleri ile ilgili görüşlerini almaktır. Aynı zamanda bu çalışma öğretmen

adaylarının podcastlere yönelik durum kaygısı ve özyeterlik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ikinci amacı ise podcast geliştirme sürecinin öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerine hazırlamadaki etkililiğini incelemektir. Araştırmada karma yöntem deseni ve kolay ulaşılabilir yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Nicel veriler Podcast Yatkinlık Formu, Eğitsel Podcast Görüş Anketi, Kaygı Envanteri ve Podcastlere Yönelik Özyeterlik Anketi yoluyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara'daki bir kamu üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmanın nicel verileri 25 katılımcıdan ve nitel verileri ise 10 katılımcıdan toplanmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının podcastlere, podcast geliştirme süreci ve tecrübelerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Podcast aktivitelerinden sonra öğretmen adaylarının podcastlere yönelik özyeterliklerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca sonuçlar öğretmen adaylarının podcast geliştirmeden önce kaygı duyduklarını göstermiştir. Buna ek olarak podcast geliştirme sürecinin öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerine hazırlamada ve güncel teknolojiler için eğitmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çamloğlu (2014) *“Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik özyeterliklerine etkisi”* adlı çalışmasının amacı, Fen ve Teknoloji dersinde 'Yaşamımızdaki Elektrik', 'Dünya, Güneş ve Ay' ve 'Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım' ünitelerinin yavaş geçişli animasyon tekniği ile işlenmesinin; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik özyeterliklerine etkisini incelemektir. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılının II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Antalya ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine on iki hafta (48 saat) boyunca uygulanmıştır. Araştırmada 5/A sınıfında öğrenim gören 25 öğrenci kontrol grubunu, 5/B sınıfında öğrenim gören 24 öğrenci deney grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubunda MEB'in kullanmakta olduğu ders kitaplarına göre ders anlatımı yapılmış, deney grubunda Yavaş Geçişli Animasyon tekniği uygulanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde Kazmazoğlu (2010) tarafından geliştirilen 'Yaşamımızdaki Elektrik Başarı Testi',

araştırmacı tarafından geliştirilen 'Dünya, Güneş ve Ay Başarı Testi', 'Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım Başarı Testi', Özerbaş (2010) tarafından geliştirilen 'Motivasyon' ölçeği, Öncü (2012) tarafından uyarlaması yapılan 'Akademik Özyeterlik' ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler bağımsız grup t-testi, nitel veriler frekans hesabı ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel veri analizlerine göre yavaş geçişli animasyon tekniği ile işlenilen derslerde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve akademik özyeterlik puanlarında artış olduğu görölmüştür. Akademik başarı puanları arasındaki farkın Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım ünitesinde ve akademik özyeterlik ölçeği alt boyutu olan eğitim kalitesinin deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Nitel veri analizleri de nicel analizleri destekler niteliktedir.

Başat (2014) “*Ön-Lisans Öğrencilerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Özyeterliklerinin Araştırılması: Afyon Meslek Yüksekokulunda bir uygulama*” adlı çalışmasının temel amacı, ön lisans öğrencilerinden meslek yüksekokullarında öğrenimine devam edenlerin Teknolojik ve Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli yardımıyla teknolojik bilgi düzeylerini ölçmek ve özyeterliklerini sorgulayarak bu öğrencilerin teknolojiye olan yatkınlık seviyelerini belirlemektir. Nicel araştırma teknikleri temel alınarak uygulanması planlanan çalışma, durum saptaması niteliğindedir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, nicel araştırmalar için de elverişli olan 49 maddelik TPAB modeli ölçütleri baz alınan beşli likert tipli bir ölçek ile anket çalışması yürütölmüştür. Bu araştırma vasıtasıyla Meslek Yüksekokullarda öğrenimine devam eden ön lisans öğrencilerine ilk kez Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli uygulanmıştır. Bununla beraber araştırma grubunu tanımlamak amacıyla ölçek içerisinde beş adet demografik soru bulunmaktadır. Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlı Afyon Meslek Yüksekokulu öğrencileri çalışmanın grubunu meydana getirmektedir. Çalışma teknik ve sosyal bölümlerde eğitimine devam eden 20 farklı programdan toplamda 899 adet öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin fikirleri anket vasıtasıyla derlenerek bilgisayara aktarılmış ve istatistiksel çözümlenmeler dahilinde ANOVA, t-testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde Cronbach Alfa Katsayısı 0,958 olarak yüksek derecede güvenilir elde edilmiştir. Çalışmanın neticesinde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli Meslek

Yüksekokullarda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerine uygun olduğu saptanmıştır. Kalifiye insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen Bologna Süreci dâhilinde oluşturulan ölçütler göz önünde bulundurulduğunda da teknoloji ön planda yer almaktadır. Meslek yüksekokullarının ön lisans eğitimi alan öğrencilerinin teknoloji okuryazarı kişiler olabilmesi için iletişim ve bilgi teknolojilerini kaliteli bir eğitim-öğretim anlayışına uygun olarak yetiştirme sürecine katmaları zaruridir.

Bozkurt (2013) “*Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin incelenmesi*” adlı çalışmasında, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretmenlik özyeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın hedef kitlesini Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 395 beden eğitimi öğretmenliği bölüm öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlikleri çeşitli değişkenler tarafından incelenmiştir. Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan dört üniversite öğrencilerinin öğretmen yetkinlik beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE) kullanılmıştır. Öğretmen Yetkinlik Beklenti Envanteri ve daha sonra bu puanların kişisel bilgi formunda sorulan demografik bilgilerle toplanan veriler t-test, varyans analizi (ANOVA) ve pearson product correlation ile test edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretmenlik özyeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik özyeterlik puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlara göre, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre aylık gelir düzeyi orta olan öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve ailenin gelir düzeyi ile özyeterlik arasında ($r=-.053, p<.05$) düzeyinde ilişki bulunmuşken; cinsiyet, mezun olduğu ortaöğretim kurumu, geldiği yerleşim yeri, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve meslekleri, bölüm seçme tercihleri, düzenli spor alışkanlıkları ve millilik durumlarına göre bu fark $p>0,05$ düzeyde anlamlı bulunmamıştır.

Varlıoğlu (2013) “*Matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve öğretmenliğe ilişkin özyeterlik algıları*” adlı çalışmasıyla, yakın zamanda karşılaşılan en temel

problemlerin başında olan öğretmen adaylarının eğitim süreci ayrıca eğitim sürecini tamamlayan adayların yeterlilik düzeyine yönelik gözleme dikkat çekmek istemektedir. Eğitim sürecini başarıyla tamamlayan adayların kalifiye olma düzeyinde icra edecekleri mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilikleri en başta gelmektedir. Matematik öğretimine ilişkin yeterli düzeyde olmayı gerektiren unsurların en başında ise özyeterlik gelmektedir. Özyeterlik kişinin kendisine yönelik algısına, güdülenmeye ve davranışlarına tesir ettiğinden dolayı öğretmenlik icrasının niteliği algısı üstünde de tesir sahibidir. Bu kapsamda söz konusu araştırmada matematik dersi öğretmen adaylarının bu derse ve icra edecekleri mesleğe ilişkin özyeterlik duygularının okudukları sınıf seviyesi ile fakülteye göre farklılık gösterme düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne (AEF) bağlı Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 1, 2 ve 5. sınıf talebeleri ile Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'ne (FEF) bağlı Matematik Bölümü'nde 1. ile 4. sınıfta öğrenim gören talebelerle birlikte 155 adet öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik özyeterlik duygularını belirlemek için "Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısı Ölçeği (Umay, 2001)" ve mesleğe yönelik özyeterlik duygularını belirlemek için ise "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlilik Algısı Ölçeği (Erdinç, 2000)" uygulanmıştır. Bunun yanında Ayrıca her sınıf seviyesinden seçilen toplam 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları açısından eğitim görülen fakülte ve sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler de fakülte ve sınıf seviyelerine göre farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Çoramık (2012) "*Manyetizma ünitesinin bilgisayar ve deney destekli etkinlikler ile öğretiminin 11. sınıf öğrencilerinin özyeterlik ve üstbilişlerine, tutumlarına, güdülenmelerine ve kavramsal anlamalarına etkisi*" adlı çalışmasında şu noktaya değinmektedir; yapılandırmacı kuram çerçevesinde yeniden yapılandırılan 11. sınıf fizik dersi öğretim programı içinde yer alan manyetizma ünitesi öğrenciler tarafından karmaşık ve zor olarak nitelendirilmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin temel alındığı günümüz eğitim kurumlarında farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, ortaya çıkan öğrenme güçlükleri ortadan kaldırılmaya çalışılmakta, öğrencilerin nasıl daha etkili ve kalıcı öğrenebileceği konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Öğretim ortamında kullanılacak bu yöntemlerden iki tanesi de deney destekli etkinlik ve

bilgisayar destekli etkinliklerdir. Bu çalışmada 11. sınıf fizik dersi manyetizma ünitesinin öğretiminde, bilgisayar destekli etkinlikler ve deney destekli etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilen öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarıları, fizik dersine yönelik tutumları, özyeterlik ve üstbiliş düzeyleri, akademik güdülenmeleri ve kavramsal anlama seviyelerine olan etkilerinin belirlenmesi ve uygulanan yöntemlerin bu değişkenler açısından etkilerinin birbiri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezinde bulunan bir Anadolu Lisesi'nin 11. sınıfında öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 11. sınıf fizik dersi hazırbulunuşluk testi, fizik dersi tutum ölçeği, akademik güdülenme ölçeği, özyeterlik ve üstbiliş öğrenme ölçeği ile manyetizma ünitesi kavram testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden, bilgisayar destekli etkinlikler yardımı ile öğretim gerçekleştirilen grubun fizik dersine yönelik tutumlarının, akademik güdülenmelerinin, özyeterlik ve üstbiliş seviyelerinin değişmediği, manyetizma ünitesine ait başarılarının arttığı, kavramsal anlama düzeylerinde de ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Deney destekli etkinlikler ile öğretimin gerçekleştirildiği grupta ise fizik dersine yönelik tutum, akademik güdülenme, özyeterlik ve üstbiliş puanları, akademik başarıları ve kavramsal anlama düzeylerinde ilerleme belirlenmiştir. İki grup karşılaştırıldığında ise deney destekli öğretim yapılan grupta yer alan öğrenci puan ortalamalarının tüm testlerde bilgisayar destekli öğretimin gerçekleştirildiği gruptan yüksek çıktığı görülmüştür.

Yıldız (2012) “*Web tabanlı akran değerlendirme sistemine yerleştirilmiş yönlendirici yardım stratejilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen özyeterlikleri üzerindeki etkisi*” adlı çalışmasında, mesleğe başlamadan önce öğretmenlerin öğretmen özyeterlik düzeyleri ve yansıtıcı düşüncelerdeki ağ tabanlı video analiz sistemine yerleştirilmiş soru uyaranlarının etkilerini incelemektir. Bu yüzden, tam deneysel olarak adlandırılan bir süreç yürütülmüştür. Araştırma servis öncesi 55 adet (insan için adet kullanılmamalı, sadece 55 öğretmen yeterli) öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk neticesi web tabanlı video analiz sistemi içerisine yerleştirilmiş soru promptlarının servis öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerine anlamlı bir şekilde olumlu olarak tesir ettiğini belirtmektedir. İkinci neticesi de, web tabanlı video analiz sistemi içerisine yerleştirilmiş soru promptlarının ilk neticenin aksine servis öncesi öğretmenlerin

özyeterliklerinin üzerinde anlamlı bir tesirinin bulunmadığını belirtmiştir. Ancak özyeterlik alt etmenleri her iki grupta da süreç içerisinde gözle görülür bir artış eğilimine meyil etmiştir. Özyeterliğin alt etmenleri olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi her iki grupta da doğrusal bir artış göstermiştir.

Doğru (2012) “*Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin özyeterlik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*” adlı yüksek lisans çalışmasındaki gayesi, matematik dersi “Kesirler Her Yerde” ve “Sayılardan Olasılığa Yansımalar” ünitelerindeki kesirler ve ondalık kesirler konularının ayrılıp birleştirme tekniği ile işlenmesinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin özyeterlik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırma 2010–2011 eğitim öğretim yılının 1. döneminde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Antalya ilinin Konyaaltı ilçesinde bulunan Konyaaltı İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören iki 6. sınıfa (6.sınıf iki şubede öğrenim gören) yedi hafta süreyle uygulanmıştır. Bu çalışma 6/A sınıfında okuyan 33 öğrenci deney grubunu, 6/B sınıfında okuyan 31 öğrenci kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacı deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin ayrılıp birleştirme tekniklerinden Jigsaw IV tekniğini, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemini uygulamıştır. Araştırma süresince kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi, matematik özyeterlik ölçeği ve matematik kaygı ölçeğidir. Araştırmada elde edilen veriler, tek faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA) ve tek faktörlü Kovaryans Analizi (One Factor ANCOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmada şu sonuca varılmıştır: Ayrılıp birleşme tekniğinin uygulanması özyeterlik, kaygı ve kalıcılık düzeylerini geleneksel öğretim metoduna göre daha olumlu etkilemiştir.

Sarı (2011) “*Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme özyeterliklerinin yordanmasında umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin rolü*” adlı çalışmasında, lise eğitimlerinin son yılında olan öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri iş ve kariyeri kararlaştırma özyeterliklerini yordamada umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik faktörlerinin rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın diğer amacı talebelerin iş ve/veya kariyerini kararlaştırma özyeterlikleri ile çeşitli demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, okul türü, ikamet yeri, anne-baba eğitim durumu, rehberlik servisiyle görüşme sıklığı) arasındaki

farklılıkları incelemektir. Bu çalışma, Trabzon'un merkezi ile Yomra ve Akçaabat ilçelerinde yer alan üç tipteki okulda (Anadolu, Fen ve Genel Lise) öğrenimlerini sürdüren 302 adet lise son sınıf talebesini kapsamaktadır. Talebelerin cinsiyete göre dağılımı 139 adet kız ki bu da %46'lık bir orana tekabül etmektedir ve çalışmanın %54'lük oranını oluşturan 163 adet erkektir. Çalışmada bilgileri derlemek için araştırmacının hazırladığı Mesleğe Karar Verme Özyeterliği Ölçeği ile birlikte Demografik Bilgi Formu, Umut Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada bilgilerin çözümlenmesi amacıyla Hiyerarşik regresyon analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis nanparametrik istatistik tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğrencilerin söz konusu konulardaki özyeterliklerini değişik düzeylerde yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin mesleğe karar verme özyeterlikleri ile bazı demografik değişkenler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar alan yazıda daha önce yapılan incelemeler doğrultusunda ele alınmış; eldeki neticeler ışığında yeni çalışmalar ve araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Barut (2011) "*İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği).*" adlı çalışmasında, Ortaokulda hizmet vermekte olan sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin özyeterliklerini saptamak ve neticelerini çeşitli değişkenler (mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum vb.) yönünden araştırmaktır. Çalışma tarama modelinde olup, Ankara İlinin Merkez İlçesindeki Ortaokullarda 2010-2011 eğitim-öğretim 2. yarısında görev yapan 42 adet erkek, 73 adet kadın olmak üzere toplamda 115 adet sosyal bilgiler öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Çalışmada data, Üstündağ, Yağcı, Demirel, Senemoğlu (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik testi neticesinde son şeklini alan 24 maddelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. İlaveten, öğretmenlerin kişisel bilgileri de alınmış ve kıyaslamalarda kullanılmıştır. Ortaya çıkan data, bilgisayarda SPSS 15.0 İstatistik programında Kruskal Wallis-H testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve bağımsız t testi (independent sample t test) yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın neticesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplin alt boyutu ile mezun oldukları fakülte arasında; özyeterlikleri ile mezun oldukları fakülte arasında; disiplin, sınıf yönetimi

ve eğitim öğretim süreci alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun aksine, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlikleri ile öğrenim durumları, medeni durumları, mesleki kıdemleri ve cinsiyetleri arasında da anlamlı düzeyde bir bağ olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın nihayetinde sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin özyeterlik seviyeleri anket sorularındaki fikir ve tavırlarla belirtilmiş ve bulunulan yerden daha iyi düzeye yükseltilmesi amacıyla çözüm önerileri sunulmuştur.

Onan (2011) "*Probleme dayalı ağsal öğrenmenin tıp fakültesi öğrencilerinin transfer becerileri ve özyeterlik algılarına etkisi*" adlı çalışmasında, tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı ağsal öğrenme uygulamaları yardımıyla probleme dayalı öğrenmeye dönük özyeterlik algılarına ve öğrendiklerini transfer edebilme becerilerine tesirleri incelenmiştir. Çalışma, bağımsız gruplarda tekrarlı ölçümler içeren 2x2'lik faktöryel desene uyacak şekilde dizayn edilmiş ve yürütülmüştür. Çalışmanın bağımsız değişkeni ağsal öğrenmedir; iki grup da PDÖ yardımıyla öğrenim yaparken, deney grubunda ağsal öğrenme metodu ile probleme dayalı öğrenme faaliyetleri yürütülmüştür. PDÖ'ye yönelik özyeterlik algısı ve transfer becerisi araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 3. dönem devam eden 96 adet öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir tanesi ortalama 15 adet öğrenciden olmak üzere toplamda 6 adet grup yardımıyla yürütülmüştür. Değerlendirme aşamasında ise aktif bir şekilde katılımında bulunan 61 adet öğrenciden elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur. Ortaya çıkan neticeler ışığında, PDÖ etkinliğinin bütün gruplarda özyeterlik algısını yükselttiği, ağsal öğrenme grubunda ise özyeterlik algısını daha da yükselttiği saptanmıştır. PDÖ etkinliği bütün gruplarda transfer kabiliyetlerini arttırmakta, gruplar arasında transfer becerileri ortalamaları arasında bir farka rastlanılmamıştır. Çalışmaya katılanların önbilgileri kontrol altında tutulduğunda, ağsal öğrenim gören grup açısından olumlu yönde bir fark meydana geldiği, oluşan farkın testin ikinci boyutunu oluşturan transfer becerisi ortalamaları ile izah edildiği gözlemlenmektedir. Nihayetinde bu çalışmada, probleme dayalı ağsal öğrenmenin, öğrencilerin transfer becerilerinde ve özyeterlik algılarında pozitif anlamda bir değişiklik meydana getirdiği belirlenmiştir.

Parlar (2009) "*Ticaret meslek lisesi yöneticilerinin özyeterlik ve çatışma yönetimi anlayışları arasındaki ilişki`İstanbul ili Anadolu Yakası Örneği`*" adlı çalışma, İstanbul ili Anadolu yakası Ticaret Meslek Liselerinde görev yapan yöneticilerin özyeterlikleri ile çatışma yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 104 ticaret lisesi yöneticisine uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından, örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımını belirlemede frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistiklerinden, örneklem grubunun özyeterlik ve çatışma düzeylerini belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma istatistiklerinden, yöneticilerin özyeterlik düzeyleri ile kullandıkları çatışma yönetim stratejisi arasındaki ilişkiyi belirlemede regresyon ve kısmi korelasyon yöntemlerinden, yöneticilerin özyeterlik düzeyleri ve kullandıkları çatışma stratejisinin demografik özelliklerine bağlı olarak değişimleri ise t-testi ve varyans analizi yöntemleri yardımıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yöneticilerin, çatışmayı yönetmede ağırlıklı olarak, bütünleştirme ve uzlaşma stratejisini kullandıkları, kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; yöneticilerin özyeterlik algılamaları ve çatışma yönetim stilleri ile yaşları, eğitim düzeyleri, kursa katılma durumları ve kardeş sayıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmazken, diğer değişkenlerle ilgili anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Uzel (2009) "*Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi`*" adlı çalışmada, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yabancı dile yönelik özyeterlik inanç düzeyleri, yabancı dil öğrenme ihtiyaçları ve yabancı dil öğrenme yollarından hangisini tercih ettikleri araştırılmıştır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Beyoğlu, Bayrampaşa, Bahçelievler, Fatih ve Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan 54 resmi okul yöneticisi ve 549 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları kapsamında madde analizleri ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach a) kullanılmıştır. Temel ve alt hipotezlerin test edilmesinde ise Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma alma, Bağımsız Grup t-Testi, Frekans ve

Yüzde Analizi, Ki-Kare Analizi, Pearson (ilişki katsayısı), tek yönlü varyans analizi (Anova) tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil özyeterlik algı düzeyleri, yabancı dil gereksinim düzeyleri ve yabancı dili öğrenmeye ilişkin tercih ettikleri yollar belirlenmiştir. Bunun sonucunda; yönetici ve öğretmenlerinin çoğunluğunun özyeterlik algılarının düşük olduğu, ancak yabancı dile ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu ve yabancı dil öğrenmek istedikleri bulunmuştur. Bu düzeylerin, öğrenim durumuna göre, yüksek lisans mezunları lehine değiştiği gözlemlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin yabancı dili ne şekilde öğrenmek istedikleri değerlendirildiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın rehberliği olmaksızın bunun başarılabilmesinin zor olduğu anlaşılmıştır.

Elibol (2007) “12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne babalık görevlerinde özyeterliklerine yönelik katkısının incelenmesi” adlı araştırması, 12-36 ay arası çocuk sahibi olan annelerin aldıkları grup eğitimlerinin özyeterliklerine ve çocuklarının gelişimlerine yardımını gözlemlemek için tasavvur edilmiştir. Çalışma iki aşamadan meydana gelmektedir. Çalışmanın ilk safhasında, çalışmanın yapıldığı zaman diliminde 12-36 aylık çocuğu olan Ankara ili merkez ilçelerinde ikamet eden 401 adet anne ile Anne Babalık Görevlerinde Özyeterlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik araştırması yürütülmüştür. 33 anneye ilk test uygulanmasından bir ay sonra tekrar test uygulanmıştır. Madde analizi yardımı ile Anne Babalık Görevlerinde Özyeterlik Ölçeği (1-3 Yaş Skalası) maddeleri tetkik edilmiş ve her maddenin ölçeğe yaptığı katkı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu 51 maddenin cronbach alfa katsayısı = 0,9031 olarak hesaplanmıştır. Ön test son test puanları arasındaki test tekrar test güvenilirliği $r=0,86$ şeklinde hesaplanmıştır. Çalışmanın ikinci safhasında; ön test son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan 36 gönüllü anneye Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Ev Ortamı Değerlendirme Anket Formu, Anne Babalık Görevlerinde Özyeterlik Ölçeği (1-3 Yaş Skalası) tatbik edilmiştir. Deney grubunda yer alan anneler gereksinimleri ışığında oluşturulan konulara yönelik (çocuğun gelişimsel özelliklerini öğrenme ve destekleyebilme, tuvalet eğitimi, çocukla iletişim, çocuğunu disipline etme vs başlıklarda) grup eğitimlerine alınmışlardır. Grup eğitimi 6 hafta süresince haftada iki saatlik sürelerle yürütülmüştür. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan annelere, Ev Ortamı Değerlendirme Anket Formu, Ankara

Gelişim Tarama Envanteri, Anne Babalık Görevlerinde Özyeterlik Ölçeği (1-3 Yaş Skalası) tekrardan tatbik edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Anne Babalık Görevlerinde Özyeterlik Ölçeği ön test son test neticeleri iki eş arasındaki fark anlamlılık testi ile kıyaslanmıştır. Deney grubundakilerin AGÖÖ neticeleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$), kontrol grubundakilerin AGÖÖ neticeleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların AGTE ön test son test neticeleri iki eş arasındaki fark anlamlılık testi ile mukayese edilmiştir. Deney ve kontrol grubundakilerin AGTE neticeleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Deney ve kontrol grubunda yer alan anne ve çocuklarının AGÖÖ ve AGTE son test sonuçları iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile mukayese edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin AGÖÖ son test neticeleri arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların AGTE son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel yönden anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

İsrael (2007) “Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik” adlı çalışmasında, ulaşmak istediği iki gaye vardır. İlki, özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin fen bilgisi dersi özyeterliği, özdüzenleme becerileri ve fen bilgisi dersine olan başarı tesirini araştırmak; diğeri ise, fen bilgisi dersi özyeterliği, özdüzenleme kavramı ve ayrıca fen bilgisi dersi başarısı arasındaki ilişkileri saptamaktır. Çalışmanın ilk hedefini tamamlamak için kontrol gruplu ön test son test deneysel araştırma yöntemi, diğeri hedefi tamamlamak için ise tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmanın deneysel bölümü, düşük sosyoekonomik seviyedeki bir ilköğretim okulunun 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 6. sınıf olan iki şubede okuyan öğrencilerin fen bilgisi derslerinde sürdürülmüştür. Random tabiriyle oluşturulan deney grubunda ($n=44$), çalışmayı yürüten kişinin pilot uygulamasını yaparak geliştirdiği özdüzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda ($n=44$) ise 14 hafta boyunca geleneksel öğretim metotları kullanılmıştır. Çalışmanın betimsel kısmı ise farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan okulların 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 6.sınıfta bulunan 594 adet öğrencinin katılımı ile tamamlanmıştır. Çalışmanın datası çalışmayı yürüten kişinin geliştirdiği yansıtma defterleri, karne notları, özdüzenleme ölçeği, fen bilgisi özyeterlik ölçeği ve başarı testleri yardımıyla toplanmıştır.

Bulguların çözümlenmesinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Denekler içi Fark Kaynağı Testi, Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, Scheffé Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi, Tekrarlı Ölçümler için iki Faktörlü ANOVA, Standart Sapma, Aritmetik Ortalama uygulanmıştır. Özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama seviyeleri, fen bilgisi dersi özyeterliği ile özdüzenlemenin bazı boyutlarında olumlu anlamda bir değişime neden olduğu deneysel çalışma bulgularının çözümlenmesi neticesinde saptanmış, verilen eğitimin değişik yansıtma becerilerindeki öğrenciler üzerindeki tesiri incelenmiştir. Betimsel çalışma bulgularının çözümlenmesi neticesinde ise özdüzenleme, fen bilgisi dersi özyeterliği seviyeleri ile fen bilgisi dersi başarıları arasında olumlu doğrultuda anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bakkaloğlu (2007) *“İlköğretim matematik öğretmen adaylarının somut materyalleri öğretimde kullanmaya yönelik özyeterlik inanışları”* adlı çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının somut materyal kullanımıyla ilgili özyeterliklerini araştırmak, cinsiyet ve üniversite farklılıklarının bu konu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Matematik eğitiminde, öğrencilerin matematiksel kavramları iyi bir şekilde kavraması ve bu kavramları somut olarak ifade edebilmesi çok önemlidir. Bu nedenle, matematik öğretiminde somut materyallerden faydalanmak gerekir. Ancak, ülkemizde öğretmen adayları, matematik öğretiminde, somut materyal kullanımı ile ilgili bilgiye ve tecrübeye çok az sahiptirler. Bu çalışmanın örneklemini 2006-2007 eğitim yılı bahar döneminde Ankara ve İzmir illerindeki 2 üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde okuyan 77 öğretmen adaydır. Veriler daha önce uygulanmış bir anketi bu konuya uyarlayarak oluşturulan yeni bir anketi uygulayarak toplanmıştır. Anket, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini, somut materyaller hakkındaki bilgilerini ve bu konudaki özyeterliklerini ve beklentilerini öğrenmeye yönelik olarak üç bölümden oluşmaktadır.

Ural (2007) *“İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik özyeterlik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi”* adlı çalışmayı, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon, bağıntı ve işlem konularını Öğrenci-Takımları Başarı-Bölümleri yöntemi yardımıyla öğrenmesi ile geleneksel öğretim teknikleri yardımıyla öğrenmesinin matematik dersi özyeterlik algısı ve

matematik dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılık yönlerinden neden olacağı farkları ve sebeplerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma Ankara’da bulunan bir Anadolu Lisesi’nin 2005-2006 eğitim öğretim yılının 1. döneminde eğitim gören 2 dokuzuncu sınıfta 8 hafta boyunca sürdürülmüştür. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıfta; 14 adet kız, 17 adet erkek ile geleneksel öğretim tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunda; 13 adet kız, 16 adet erkek öğrenci araştırma sürecine katılmışlardır. Çalışmanın deneysel bölümü için ön test son test deney ve kontrol gruplu desen ile nitel bölüm için ise betimsel yöntem uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarısını ölçmek amacıyla araştırmacının geliştirdiği, çoktan seçmeli matematik başarı testi, tutumlarını ölçmek amacıyla yine araştırmacının geliştirdiği geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış matematik dersine yönelik tutum ölçeği ile özyeterliklerini ölçmek amacıyla da matematik dersi özyeterlik ölçeği (Umay, 2001) uygulanmıştır. Çalışma süreci tamamlandıktan sonra deney grubunda, Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeği veya Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği, Matematik Başarı Testi toplam fark puanları sıralamasında en üstlerde ya da en altlarda olan kritik durumdaki öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu yardımıyla bireysel görüşmeler uygulanmıştır. Nicel bilgilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t-testi ile nitel bilgilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Bilgilerin çözümlenmesinden ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1) İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin matematik dersindeki başarısını arttırmada etkili olmuştur ($t(58)=3,91, p<,001$).

2) Matematik dersi başarısının sürekliliği ile kullanılan metot arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark saptanamamıştır ($t(58)=0,46, p>,05$).

3) İşbirlikli öğrenme tekniği, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ($t(58)=2,465, p<,05$) ve matematik dersi özyeterlik algılarını yükseltmede tesirlidir ($t(58)=2,289, p<,05$).

Başarıyı, tutumu ve özyeterliği arttıran sebepler yapılan mülakatlar ve kompozisyonlar tetkik edildiğinde şu şekilde ortaya çıkmaktadır; takım çalışmaları esnasında öğrenciler arasında yoğun bir şekilde bilgi trafiği yaşanmaktadır. Bu alışverişin nihayetinde öğrenciler daha fazla çözüm stratejisi öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda, bilgilerindeki eksiklikleri görmekte ve pekiştirme yapmaktadırlar.

Bunun yanında takım çalışması içerisindeki akran iletişimi vesilesiyle öğrenciler karşılıklı rahatça soru sorabilmekte ve hemen bir karşılık görebilmektedirler. Bu sayede öğrenme nispeten daha kolay gerçekleşmekte ve öğrenme sürecinde daha az boşluk oluşmaktadır. Ayrıca takım çalışması derslerin klasik yöntemlere nazaran daha eğlenceli geçmesini sağlamaktadır.

Horzum (2007) “*İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve özyeterlik algısına etkisi*” adlı çalışmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde 2006-2007 eğitim öğretim yılı güz dönemi esnasında ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 74 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Ön test puanları çalışmada yer alacak denek öğrencilerin ve deney gruplarının eşleştirilmesinde kullanılmıştır. Bu parametreye göre 24, 26 ve 24 adet denek öğrenciden meydana gelen toplamda üç deney grubu ortaya çıkmıştır. ANOVA neticelerine göre, deneysel işlemlerden önce grupların başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın bulunmadığı, deneysel işlem koşullarından sonra ise az transaksyonel uzak ortamda deneysel koşulları bitirenlerin, çok ve orta transaksyonel uzak ortamdaki deneklere nazaran nispeten fazla ve kalıcı öğrendikleri saptanmıştır. Çalışmanın neticesinde az ve orta transaksyonel uzak ortamda koşulları tamamlayanların doyum seviyelerinin, çok transaksyonel uzak ortamdakilerden anlamlı seviyede yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte az ve orta transaksyonel uzak ortamda deneysel koşulları tamamlayan deneklerin çok transaksyonel uzak ortamdakilere nazaran özyeterlik algıları anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında Moore’un Transaksyonel Uzaklık Kuramı bileşenlerinin doğrulandığı neticesine ulaşılmıştır.

Savran (2002) “*Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik ve sınıf yönetimi inançları*” adlı çalışmasında, fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin fen bilgisi dersinin öğretim boyutuna dair özyeterlik ile sınıf içi hâkimiyetlerine yönelik duygularını belirlemek amacını taşımıştır. Fen bilgisi aday öğretmenlerinin sınıf içi hâkimiyet ile özyeterlik inançları üniversite, cinsiyet ve sınıf gibi farklı etmenler bakımından karşılaştırılmıştır. İlâveten öğretmen adayı öğrencilerin üniversitede gördükleri dersler ve bu derslere ait başarılarıyla sınıf yönetimi ve özyeterlik algıları arasında bulunan bağlantı irdelenmiştir. Bu çalışma, sekiz değişik üniversitenin 2001-2002 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 3. ve 4.

sınıfta öğrenimine devam eden toplam 584 adet (ki bunların 227'si erkek, 357'si kız öğrenciden oluşmaktadır) fen bilgisi bölümü öğrencisi ile yapılmıştır. Veriler, Enochs ve Riggs'in (1990) "Fen Öğretimi Özyeterlik İnanç" ölçeği ve Martin, Yin ve Baldwin'nin (1998) "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç" ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin öğretim özyeterlik ölçeğinin alt boyutu olan kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisi boyutlarında inançlarının çok fazla olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf yönetimi boyutuna dair algıları ele alındığında, ders yönetimi alt boyutunda disiplin taraftarı bir üsluba sahip olduklarını, insan yönetimi alt boyutunda ise tam tersi bir durumun ortaya çıktığı görülmüştür. Buna ek olarak analiz sonuçları, özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin insan yönetimi boyutunda disiplinci bir üslup sergilemedikleri, ders yönetimi boyutunda ise tam tersi davrandığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inancını ölçmek amacıyla yapılan betimsel bir araştırmadır. Öğrencilerin görüşleri nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama yöntemi ile toplanmıştır.” Tarama modelleri, geçmişe ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004; 77).

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu Sakarya ili Kaynarca ilçesinde eğitim gören üç lisedeki toplam 720 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme için Sakarya'nın Kaynarca ilçesi hem tarım, hem sanayi hem de memur kesim toplumunun yakın ilişki içerisinde barındırdığından dolayı seçilmiştir. İlçede üç tip lise bulunmaktadır; bunlar İmam Hatip, Endüstri Meslek ve Anadolu Lisesidir. Araştırmanın örneklemini Kaynarca Anadolu Lisesi'ndeki 312 öğrenci; Kaynarca Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki 196 öğrenci; Kaynarca Seyfettin Selim Endüstri Meslek Lisesi'ndeki 212 öğrenci oluşturmaktadır. 919 öğrencinin geri vermiş olduğu ölçeklerden 199 âdeti uygun olmadığı gerekçesi ile veri analizine alınmamıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Sakarya ili Kaynarca ilçesindeki üç farklı lise türünde yapılan bu araştırmada Bümen ve Yanar (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçekte yabancı dildeki dört kazanımı temsil eden ve beşli likert tipinde cevaplanan toplam 34 soru bulunmaktadır. Ölçekte okuma kazanımına yönelik 8, yazma kazanımına yönelik 10, dinleme kazanımına yönelik 10 ve konuşma kazanımına yönelik 6 soru bulunmaktadır. İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerindeki özyeterliği ölçen ölçeğin güvenilirliği 0.97’dir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, İngilizcede yüksek özyeterlik inancı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçeğin uygulama sürecinden önce Kaynarca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile Kaynarca Kaymakamlığından olur alınmış. Olur alındıktan sonra ilçede öğrenim görmekte olan lise öğrenci sayıları ile ilgili bilgi alınmıştır. Öğrenci ölçekleri, alınan sayıdan yola çıkılarak örneklem büyüklüğüne uygun olarak çoğaltılmıştır. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği, 2015-2016 eğitim öğretim yılı 1. döneminde araştırmacı tarafından Kaynarca ilçesindeki liselere gidilip, öğrencilere uygulanarak toplanmıştır. Ölçekler elden ulaştırıldığı için örneklem grubundan gelen geri dönüş oranında herhangi bir düşüş olmamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

İngilizce özyeterlik inancının tespitine yönelik hazırlanan ölçekten elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve alt problemleri doğrultusunda bir istatistik paket programı ile analiz edilmiş ve aşağıdaki istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur.

1. Örneklem gruplarını oluşturan lise öğrencilerinin demografik özellikleri değerlendirilirken, frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır
2. Lise öğrencilerine göre, İngilizce öğrenme-öğretmede karşılaşılan sorunların ne olduğunun saptanması için frekans ve yüzde analizi yapılmış ve maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.
3. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smimnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik analiz yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Verileri analiz etmek için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz yöntemleri SPSS 17,0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p = 0,05$ kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Çalışma grubuna Sakarya ili Kaynarca ilçesinde eğitim gören 720 Lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sonuçlar tablo 2’de, öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik bilgiler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	357	49,6
	Erkek	363	50,4
	Toplam	720	100,0
Ortaokul	Köy	437	60,7
	İlçe	259	36,0
	İl	24	3,3
	Toplam	720	100,0
Sınıf	9.sınıf	251	34,9
	10.sınıf	161	22,4
	11.sınıf	202	28,1
	12.sınıf	106	14,7
	Toplam	720	100,0
Lise	Anadolu Lisesi	312	43,3
	Anadolu İmam Hatip	196	27,2
	Endüstri Meslek Lisesi	212	29,4
	Toplam	720	100,0
Alan	Türkçe Matematik	101	14,0
	Sayısal	37	5,1
	Sözel	60	8,3
	Yabancı Dil	6	,8
	Bilişim Teknolojileri	58	8,1
	Elektrik Elektronik	11	1,5
	Metal Teknolojileri	43	6,0
	Mobilya ve İç	29	4,0
	Kayıp veri	375	52,1
	Toplam	720	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %49,6'sı kız, %50,4'ü erkektir. Öğrenciler %60,7'si köy, % 36,0'ı ilçe ve % 3,3'ü de il merkezindeki ortaokullardan mezun olmuşlardır.

720 ortaöğretim öğrencisinin %34,9'u 9. sınıf, %22,4'ü 10. sınıf, %28,1'i 11. sınıf ve %14,7'si 12. sınıfta; %43,3'ü Anadolu Lisesinde, %27,2'si Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve %29,4 'ü Endüstri Meslek Lisesinde eğitim görmektedir.

Tablo 3: Ailelerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

İkamet	Köy	498	69,2
	İlçe	211	29,3
	İl	11	1,5
	Toplam	720	100,0
Aile Gelir	İyi	274	38,1
	Orta	418	58,1
	Düşük	28	3,9
	Toplam	720	100,0
Anne Eğitim	İlkokul	466	64,7
	Ortaokul	219	30,4
	Lise	30	4,2
	Üniversite	5	0,7
	Toplam	720	100,0
Baba Eğitim	İlkokul	344	47,8
	Ortaokul	265	36,8
	Lise	83	11,5
	Üniversite	28	3,9
	Toplam	720	100,0

Öğrencilerin %69,2'si köyde, %29,3'ü ilçede ve %1,5'i ise il merkezinde ikamet etmektedir. Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna bakıldığında ise %38,1'i iyi, %58,1'i orta ve %3,9'u düşüktür. Öğrencilerin annelerinin %64,7'si ilkokul, %30,4'ü ortaokul, %4,2'si lise ve %0,7'si üniversite mezunu iken babalarının %47,8'i ilkokul, %36,8'i ortaokul, %11,5'i lise ve %3,9'u üniversite mezunudur.

4.1.1. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine ait Betimsel İstatistikler

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinden alınabilecek öğrenci puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları maksimum ve minimum puanlar tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Okuma	720	8	24	40	21,68	6,98
Yazma	720	10	30	50	25,66	8,22
Dinleme	720	10	30	50	25,73	8,57
Konuşma	720	6	18	30	14,84	5,27
Toplam	720	34	102	170	87,91	26,21

Tablo 4 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeği Okuma boyutu için minimum 8 puan, maksimum 40 puan alan öğrenciler bulunmakta iken öğrencilerin Okuma boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 21,68 ve standart sapması 6,98 olarak bulunmuştur. Yazma boyutu için minimum 10 puan, maksimum 50 puan alan öğrenciler bulunmakta iken öğrencilerin Yazma boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 25,66 ve standart sapması 8,22 olarak bulunmuştur. Dinleme boyutu için minimum 10 puan, maksimum 50 puan alan öğrenciler bulunmakta iken öğrencilerin Dinleme boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 25,73 ve standart sapması 8,57 olarak bulunmuştur. Konuşma boyutu için minimum 6 puan, maksimum 30 puan alan öğrenciler bulunmakta iken öğrencilerin Konuşma boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 14,84 ve standart sapması 5,27 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin aritmetik ortalama 87,91 iken, standart sapması 26,21’dir.

4.2. BİLGİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Okuma	,042	720	,004	,989	720	,000
Yazma	,037	720	,022	,989	720	,000
Dinleme	,054	720	,000	,982	720	,000
Konuşma	,066	720	,000	,978	720	,000

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğine normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < 0,05$). Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik analiz yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Verileri analiz etmek için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz yöntemleri bir SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4.2.1. Lisede Okuyan Öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnançlarındaki Cinsiyet Farkı

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Okuma	Kız	357	380,76	57562,500	,009
	Erkek	363	340,57		
	Toplam	720			
Yazma	Kız	357	375,18	59555,000	,060
	Erkek	363	346,06		
	Toplam	720			
Dinleme	Kız	357	378,15	58494,000	,024
	Erkek	363	343,14		
	Toplam	720			
Konuşma	Kız	357	361,80	64332,000	,868
	Erkek	363	359,22		
	Toplam	720			

Tablo 6 incelendiğinde İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Okuma ve Dinleme boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu iki boyut için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak fazla olduğu söylenebilir. Yazma ve Konuşma boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Literatür incelendiğinde, Öztürk (2014) ve Özer (2015) tarafından yapılan çalışmalarında cinsiyet ile yabancı dil öğrenimi arasında doğru bir orantı olduğunu savunulurken Laçın (2015) ise cinsiyet farklılığının olmadığını savunmuştur. Cinsiyet farklılığı konusu kişinin yaşı ve araştırmanın muhteviyatı ile değişkenlik göstermektedir. Daha küçük yaşlarda toplumun cinsiyete yüklediği stereotype kişilikler henüz üstümüze oturmadığından dolayı bu yaşlarda yapılan cinsiyet farklılığı değişkeni üzerinden yapılan bir çalışmada negatif bir oran yakalamak mümkündür ancak yaş ilerleyip toplumda aktif bir şekilde görev alma rolü başlayınca cinsiyet farklılığı değişkeni bir araştırmada önemli bir değişken olabilir.

4.2.2. Lisenin 9, 10, 11, 12. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Fark

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık
Okuma	9.sınıf	251	364,24	38,307	,000	9.sınıf -10.sınıf
	10.sınıf	161	420,72			9.sınıf -12.sınıf
	11.sınıf	202	360,50			10.sınıf -11.sınıf
	12.sınıf	106	260,19			10.sınıf -12.sınıf
	Toplam	720				11.sınıf -12.sınıf
Yazma	9.sınıf	251	364,24	39,823	,000	9.sınıf -10.sınıf
	10.sınıf	161	408,89			9.sınıf -12.sınıf
	11.sınıf	202	375,30			10.sınıf -12.sınıf
	12.sınıf	106	249,94			11.sınıf -12.sınıf
	Toplam	720				
Dinleme	9.sınıf	251	359,28	32,073	,000	9.sınıf -10.sınıf
	10.sınıf	161	419,54			9.sınıf -12.sınıf
	11.sınıf	202	361,22			10.sınıf -11.sınıf
	12.sınıf	106	272,33			10.sınıf -12.sınıf
	Toplam	720				11.sınıf -12.sınıf
Konuşma	9.sınıf	251	360,59	22,137	,000	9.sınıf -10.sınıf
	10.sınıf	161	406,70			9.sınıf -12.sınıf
	11.sınıf	202	363,34			10.sınıf -11.sınıf
	12.sınıf	106	284,69			10.sınıf -12.sınıf
	Toplam	720				11.sınıf -12.sınıf

Tablo 7 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Ortaya çıkan bu farklılık 9.sınıf-10.sınıf, 9.sınıf-12.sınıf, 10.sınıf-11.sınıf, 10.sınıf-12.sınıf, 11.sınıf-12.sınıf arasındadır. 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin puanları en düşüktür. Sınıf düzeyi ile araştırmadaki farklılık konusunda Acar (2014), Aksakallı (2011), Cihan

(2014), Varlıoğlu (2013)'nin çalışmalarında da araştırmanın içeriği, alanı ve uygulandığı farklı kademelerdeki sınıf düzeyine rağmen, sınıf düzeyi ile mevzu bahis araştırmalar arasında doğru bir orantı bulunmaktadır.

4.2.3. Ortaokul ve İlkokul Eğitimlerini Merkezde veyahut Taşınmalı Eğitim Veren Köylerde Almış Öğrenciler Arasındaki Fark

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin öğrencilerin mezun oldukları ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Yerleşim Yerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık
Okuma	Köy	437	352,67	11,195	,004	Köy-İlçe Köy-İl İlçe-İl
	İlçe	259	384,25			
	İl	24	246,75			
	Toplam	720				
Yazma	Köy	437	359,50	7,009	,030	Köy-İl İlçe-İl
	İlçe	259	371,98			
	İl	24	254,79			
	Toplam	720				
Dinleme	Köy	437	349,72	9,887	,007	Köy-İlçe İlçe-İl
	İlçe	259	387,02			
	İl	24	270,54			
	Toplam	720				
Konuşma	Köy	437	349,54	9,828	,007	Köy-İlçe İlçe-İl
	İlçe	259	387,17			
	İl	24	272,23			
	Toplam	720				

Tablo 8 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin mezun oldukları ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim

yerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Ortaya çıkan bu farklılığa göre ilçe merkezindeki okuldan mezun olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin en yüksek iken il merkezindeki okuldan mezun olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür. Akın (2004), Özcan (2015), Uzel (2009) mevcut değişkenin araştırmada bir fark oluşturduğunu savunurken, Dolgun (2016) bu farkın kendi çalışması özelinde olmadığını savunmaktadır. Bilgi çağında yaşanan hızlı değişim en büyük yerleşim biriminden en küçük yerleşim birimine etki etmektedir. Sakarya ili bu tanıma uymaktadır, köyü ile kenti arasında herhangi bir imkânsızlık bulunmamaktadır. Dolgun (2016) bu sava dayanarak çalışmasında bu farkın var olduğuna değinmiştir.

4.2.4. Öğrencinin Okuduğu Lisenin Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi veya İmam-Hatip Lisesi Olmasının Yarattığı Fark

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin öğrencilerin okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık
Okuma	Anadolu Lisesi	312	423,68	50,907	,000	Anadolu L.- İHL
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	196	311,81			Anadolu L.- EML
	Endüstri Meslek Lisesi	212	312,53			
	Toplam	720				
Yazma	Anadolu Lisesi	312	415,70	43,744	,000	Anadolu L.- İHL
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	196	294,58			Anadolu L.- EML
	Endüstri Meslek Lisesi	212	340,21			İHL-EML
	Toplam	720				
Dinleme	Anadolu Lisesi	312	436,98	74,739	,000	Anadolu L.- İHL
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	196	306,69			Anadolu L.- EML
	Endüstri Meslek Lisesi	212	297,68			
	Toplam	720				
Konuşma	Anadolu Lisesi	312	428,73	64,203	,000	Anadolu L.- İHL
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	196	285,01			Anadolu L.- EML
	Endüstri Meslek Lisesi	212	329,88			İHL-EML
	Toplam	720				

Tablo 9 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin okul türlerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Ortaya çıkan bu farklılık tüm boyutlar için Anadolu lisesindeki öğrenciler ile diğer liselerdeki öğrenciler arasındadır. Ayrıca Yazma ve Konuşma alt boyutları için İmam Hatip Lisesindeki Öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğrenciler arasında Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin lehine bir farklılık bulunmaktadır. Alan taramasında bu alt problem ile ilgili karşımıza Başat (2014), Bozkurt (2013) ve Bakkaloğlu (2007)'nin çalışmaları çıkmıştır. Okul türlerine göre farklılık bulunması hususunda Başat (2014) ile Bakkaloğlu (2007) bu çalışma ile benzer sonuçları savunurken Bozkurt (2013) ise bunun okul türünün bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile doğru orantılı olarak kırılabilirliğini savunmuştur.

4.2.5. Öğrencinin Köyde veya İlçe, İl Merkezinde Yaşamalarının Teşkil Ettiği Fark

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık
Okuma	Köy	498	345,08	9,907	,007	Köy-İlçe
	İlçe	211	398,30			
	İl	11	333,82			
	Toplam	720				
Yazma	Köy	498	351,58	2,998	,223	
	İlçe	211	380,98			
	İl	11	371,68			
	Toplam	720				
Dinleme	Köy	498	345,21	9,636	,008	Köy-İlçe
	İlçe	211	397,82			
	İl	11	336,95			
	Toplam	720				
Konuşma	Köy	498	346,96	8,053	,018	Köy-İlçe
	İlçe	211	394,33			
	İl	11	324,27			
	Toplam	720				

Tablo 10 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Okuma, Dinleme ve Konuşma alt boyutlarında öğrencilerin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Ortaya çıkan bu farklılık Okuma, Dinleme ve Konuşma boyutları için köyde ikamet eden öğrenciler ile ilçe merkezinde ikamet eden öğrenciler arasındadır. Ayrıca Yazma boyutunda İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeği puanları İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine göre farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Alan yazında yapılan taramalar doğrultusunda bu çalışmaya en fazla yakın olan Sarı (2011)’nin çalışmasıdır. Sarı (2011) lise

öğrencilerine uygulamış olduğu çalışmada çeşitli demografik değişkenler içerisinde ikametgâh farklılığını göz önünde bulundurmuş, çalışmada ise ikametgâh farklılığı gibi demografik farklılığın herhangi bir şekilde kayda değer bir fark yaratmadığını savunmuştur. Bu noktada daha önce de kısaca değindiğim üzere artık köy ile şehir arasında özellikle Sakarya ili özelinde düşündüğümüzde imkân, ulaşım ve teknolojiye erişim anlamında çok fazla fark kalmamıştır. Bu yüzden 1990'lı ve daha eski yıllardaki o uçurum artık kalmamıştır.

4.2.6. Annenin Eğitim Düzeyi Öğrencinin İngilizce Özyeterlik İnancındaki Önemi

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık	
Okuma	İlkokul	466	330,55	33,217	,000	İlkokul-Ortaokul	
	Ortaokul	219	402,93				İlkokul-Lise
	Lise	30	494,60				Ortaokul-Lise
	Üniversite	5	488,80				
	Toplam	720					
Yazma	İlkokul	466	333,96	27,640	,000	İlkokul-Ortaokul	
	Ortaokul	219	396,82				İlkokul-Lise
	Lise	30	476,48				Ortaokul-Lise
	Üniversite	5	546,70				
	Toplam	720					
Dinleme	İlkokul	466	333,84	28,685	,000	İlkokul-Ortaokul	
	Ortaokul	219	395,97				İlkokul-Lise
	Lise	30	501,35				Ortaokul-Lise
	Üniversite	5	446,90				
	Toplam	720					
Konuşma	İlkokul	466	331,37	33,388	,000	İlkokul-Ortaokul	
	Ortaokul	219	399,81				İlkokul-Lise
	Lise	30	505,07				Ortaokul-Lise
	Üniversite	5	486,10				
	Toplam	720					

Tablo 11 incelendiğinde İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları arttıkça İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinden elde ettikleri puanlar da artış göstermektedir. Alan yazında yapmış olduğumuz araştırmalardan bu madde ile alakalı karşımıza Cantimer (2015) ile Bozkurt (2013)'un çalışması çıkmış olup, bu çalışmadaki bulgu ile doğru orantılı olarak eğitilmiş bir annenin çalışmada fark yaratan bir değişken olduğu karşımıza çıkmaktadır.

4.2.7. Babanın Eğitim Düzeyi Öğrencinin İngilizce Özyeterlik İnancındaki Önemi

İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık
Okuma	İlkokul	344	346,44	7,998	,046	
	Ortaokul	265	357,91			İlkokul-Lise
	Lise	83	408,97			Ortaokul-Lise
	Üniversite	28	414,13			
	Toplam	720				
Yazma	İlkokul	344	347,96	4,507	,212	
	Ortaokul	265	362,59			
	Lise	83	388,25			
	Üniversite	28	412,45			
	Toplam	720				
Dinleme	İlkokul	344	336,08	12,273	,007	İlkokul-Ortaokul
	Ortaokul	265	370,49			İlkokul-Lise
	Lise	83	413,29			
	Üniversite	28	409,52			
	Toplam	720				
Konuşma	İlkokul	344	340,41	11,481	,009	İlkokul-Lise
	Ortaokul	265	363,15			İlkokul- Üniversite
	Lise	83	411,66			
	Üniversite	28	430,50			
	Toplam	720				

Tablo 12 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Okuma, Dinleme ve Konuşma alt boyutlarında öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Genel olarak babaların eğitim durumları arttıkça öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları da artmaktadır. Ancak Yazma boyutunda İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeği puanları babalarının eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Cantimer (2015) ile Bozkurt (2013)'ün çalışmalarında da vurgulandığı üzere eğitilmiş bir baba yabancı dil öğrenminde öğrenci için önemli bir değişkendir.

4.2.8. Öğrencinin Ailesinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Üzerindeki Etkisi

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-kare	p
Okuma	İyi	274	371,25	1,831	,400
	Orta	418	355,95		
	Düşük	28	323,30		
	Toplam	720			
Yazma	İyi	274	365,01	,233	,890
	Orta	418	357,33		
	Düşük	28	363,79		
	Toplam	720			
Dinleme	İyi	274	367,63	1,326	,515
	Orta	418	358,40		
	Düşük	28	322,00		
	Toplam	720			
Konuşma	İyi	274	368,02	1,832	,400
	Orta	418	358,73		
	Düşük	28	313,38		
	Toplam	720			

Tablo 13 incelendiğinde İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre istatistiksel fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Alan yazında yapılan taramalar sonucunda bu madde ile alakalı olarak Çepik (2014), Akça (2001), Bozkurt (2013)'un çalışmaları ile bu madde kıyaslanmıştır. Çepik (2014) ile Akça (2001)'nin çalışmaları belirlediği devlet okulu ile özel okul kıyasındaki belirleyici olan bu değişken; Bozkurt (2013)'un çalışmasında yer alan ailenin gelir durumunun öğrencinin özyeterlik algısında önemli bir etken olduğu görülmüştür.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada lise öğrencilerine göre İngilizce öğrenme noktasında kendilerine ne kadar yeterli olduklarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sakarya'nın Kaynarca ilçesinde öğrenim görmekte olan 3 türdeki liseden toplam 720 öğrenciye ölçek uygulanmış ve bazı bulgular ortaya konmuştur. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar verilecek ve bu sonuçlar araştırma konusunda alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir

5.1.1. Lisede Okuyan Öğrencilerin İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnançlarında Cinsiyet Farkı Önemli Midir?

Ölçek verilen cevaplar doğrultusunda ulaşılan bilgiler bize, İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Okuma ve Dinleme boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel fark bulunmakta olduğunu göstermektedir. Bu iki boyut için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak daha fazla olduğu söylenebilir. Yazma ve Konuşma boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamaktadır, literatür incelendiğinde, Öztürk (2014) ve Özer (2015) tarafından yapılan çalışmalarında cinsiyet ile yabancı dil öğrenimi arasında doğru bir orantı olduğunu savunulurken Laçın (2015) ise cinsiyet farklılığının olmadığını savunmuştur. Cinsiyet farklılığı konusu kişinin yaşı ve

araştırmanın muhteviyatı ile değişkenlik göstermektedir. Daha küçük yaşlarda henüz toplumun cinsiyete yüklediği stereotype kişilikler henüz üstümüze oturmduğundan dolayı bu yaşlarda yapılan cinsiyet farklılığı değişkeni üzerinden yapılan bir çalışmada negatif bir oran yakalamak mümkündür ancak yaş ilerleyip toplumda aktif bir şekilde görev alma rolü başlayınca cinsiyet farklılığı değişkeni bir araştırmada önemli bir değişken olabilir.

5.1.2. Ortaokul ve İlkokul Eğitimlerini Merkezde Veyahut Taşımali Eğitim Veren Köylerde Almış Öğrenciler Arasındaki Fark Önemli Bir Düzeyde Midir?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin mezun oldukları ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılığa göre ilçe merkezindeki okuldan mezun olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin en yüksek iken il merkezindeki okuldan mezun olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür. Akın (2004), Özcan (2015), Uzel (2009) mevcut değişkenin araştırmada bir fark oluşturduğunu savunurken, Dolgun (2016) bu farkın kendi çalışması özelinde olmadığını savunmaktadır. Bilgi çağında yaşanan hızlı değişim en büyük yerleşim biriminden en küçük yerleşim birimine etki etmektedir. Sakarya ili bu tanıma uymaktadır, köyü ile kenti arasında herhangi bir imkânsızlık olgusu bulunmamaktadır. Dolgun (2016) bu sava dayanarak çalışmasında bu farkın var olduğuna değinmiştir.

5.1.3. Lisenin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Fark Nedir?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılık 9.sınıf-10.sınıf, 9.sınıf-12.sınıf, 10.sınıf-11.sınıf, 10.sınıf-12.sınıf, 11.sınıf-12.sınıf arasındadır. 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin puanları en düşüktür. Sınıf düzeyi ile araştırmadaki farklılık konusunda Acar (2014), Aksakallı (2011), Cihan (2014), Varlıoğlu (2013)'ün çalışmalarında da araştırmanın içeriği, alanı ve uygulandığı farklı kademelerdeki

sınıf düzeyine rağmen, sınıf düzeyi ile mevzu bahis araştırmalar arasında doğru bir orantı bulunmaktadır.

5.1.4. Öğrencinin Okuduğu Lisenin Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi veya İmam-Hatip Lisesi Olması Farkı Önemli Midir?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin okul türlerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılık tüm boyutlar için Anadolu lisesindeki öğrenciler ile diğer liselerdeki öğrenciler arasındadır. Ayrıca Yazma ve Konuşma alt boyutları için İmam Hatip Lisesindeki Öğrenciler ile Endüstri Meslek Lisesindeki öğrenciler arasında Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin lehine bir farklılık bulunmaktadır. Alan taramasında bu alt problem ile ilgili karşımıza Başat (2014), Bozkurt (2013) ve Bakkaloğlu (2007)'nun çalışmaları çıkmıştır. Okul türlerine göre farklılık bulunması hususunda Başat (2014) ile Bakkaloğlu (2007) bu çalışma ile benzer sonuçları savunurken Bozkurt (2013) ise bunun okul türünün bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile doğru orantılı olarak kurulabileceğini savunmuştur.

5.1.5. Öğrencinin Ailesinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnançını Belirlemede Önemli Midir?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre istatistiksel fark bulunmamaktadır. Alan yazında yapılan taramalar sonucunda bu madde ile alakalı olarak Çepik (2014), Akça (2001), Bozkurt (2013)'ün çalışmaları ile bu madde kıyaslanmıştır. Çepik (2014) ile Akça (2001)'nin çalışmalarında belirttiği devlet okulu ile özel okul kıyasındaki belirleyici olan bu değişken; Bozkurt (2013)'un çalışmasında yer alan ailenin gelir durumunun öğrencinin özyeterlik algısında önemli bir etken olduğu görölmüştür.

5.1.6. Öğrencinin Köyde veya İlçe, İl Merkezinde Yaşamayı Önemli Bir Fark Teşkil Eder Mi?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Okuma, Dinleme ve Konuşma alt boyutlarında öğrencilerin İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılık Okuma, Dinleme ve Konuşma boyutları için köyde ikamet eden öğrenciler ile ilçe merkezinde ikamet eden öğrenciler arasındadır. Ayrıca Yazma boyutunda İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeği puanları İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine göre farklılık göstermemektedir. Alan yazında yapılan taramalar doğrultusunda bu çalışmaya en fazla yakın olan Sarı (2011)'nın çalışmasıdır. Sarı (2011) lise öğrencilerine uygulamış olduğu çalışmada çeşitli demografik değişkenler içerisinde ikametgâh farklılığını göz önünde bulundurmuş, çalışmada ise ikametgâh farklılığı gibi demografik farklılığın herhangi bir şekilde kayda değer bir fark yaratmadığını savunmuştur. Bu noktada daha önce de kısaca değindiğim üzere artık köy ile şehir arasında özellikle Sakarya ili özelinde düşündüğümüzde imkân, ulaşım ve teknolojiye erişim anlamında çok fazla fark kalmamıştır. Bu yüzden 1990'lı ve daha eski yıllardaki o uçurum artık kalmamıştır.

5.1.7. Babaların Eğitim Düzeyi İngilizce Özyeterlik İncancını Etkiler Mi?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Okuma, Dinleme ve Konuşma alt boyutlarında öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Genel olarak babaların eğitim durumları arttıkça öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç puanları da artmaktadır. Ancak Yazma boyutunda İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeği puanları babalarının eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Cantimer (2015) ile Bozkurt (2013)'ün çalışmalarında da vurgulandığı üzere eğitilmiş bir baba yabancı dil öğreniminde öğrenci için önemli bir değişkendir. Ataerkil ve ağırlıklı olarak geçimini tarım ve hayvancılıkla sağlayan ailelerin hakim olduğu bir bölgede aile reisi konumundaki baba hem otoritesi, hem duruşu hem de hayat görüşü bakımında elbette reddedilmez bir etkidir.

5.1.8. Annelerin Eğitim Düzeyi İngilizce Özyeterlik İnancını Etkiler Mi?

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanc Ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel fark bulunmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları arttıkça İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnanc Ölçeğinden elde ettikleri puanlar da artış göstermektedir. Alan yazında yapmış olduğumuz araştırmalardan bu madde ile alakalı karşımıza Cantimer (2015) ile Bozkurt (2013)'un çalışması çıkmış olup, bu çalışmadaki bulgu ile doğru orantılı olarak eğitilmiş bir annenin çalışmada fark yaratan bir değişken olduğu karşımıza çıkmaktadır. Türk klasik streotype aile yapısında baba dışarda çalışan para kazanan anne ise evin çekip çevrilmesini sağlayan rodedir. Bu Kaynarca ilçesi özelinde de halen geçerliliğini korumaktadır. Bu sebepten ötürü annenin eğitim düzeyi, hayata bakışı ve yaşamla ilgili duruşu evde çocuklar ile en fazla ilgilenen ve zaman geçiren kişi olarak düşünüldüğünde de etkisi elbette yadsınamaz boyuttur.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğrencilerin İngilizce derslerini etkileşimli bir şekilde öğrenebilmesi için okullara özel İngilizce sınıfları yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin İngilizce kitap okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla, okullarda yabancı dil kütüphaneleri oluşturulmalıdır.
3. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamak için bütün okullarda teknolojik altyapı ve sürekli destek sistemleri kurulmalıdır.
4. Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde, duyuşsal özelliklerini de dikkate almalıdır.
5. İngilizce dersleri gramer/dil bilgisi ağırlıklı işlenmemelidir.
6. Yeterli olmayan ders kitaplarından dolayı öğrencilerin derslerde kullanabilecekleri yardımcı yazılı kaynaklar sağlanmalı ve bu konuda bütün öğrenciler fırsat eşitliğine sahip olmalıdır.
7. Ders esnasında iletişim dili olarak, İngilizce kullanılmalıdır.

8. İngilizce öğretmenlerinin öğretimde yeni bakış açıları kazanması için hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve niteliği arttırılmalıdır.
9. Etkili bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için sınıf mevcutları düşürülmelidir.
10. MEB yabancı dil öğretimi konusunu baştan ele alıp değerlendirmeli ve gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
11. Sınıf içindeki iletişim dilinin İngilizce kullanımını teşvik etmek adına, İngilizce ders saatleri arttırılıp haftanın en az dört saatine yabancı uyruklu öğretmenler girmelidir.
12. Özellikle Sakarya özelinde alt yapı ve donanım konusunda erişimi kolay olan bir il için, teknolojik altyapının köylere götürülmesi sağlanmalıdır.
13. Karşılıklı öğrenci değişim programları ve yurt dışı kardeş okul projeleriyle öğrencilerin yurt dışı tecrübesi kazanmaları ve yabancı dili aktif olarak kullanma şansı öğrencilere tanınmalıdır.
14. İngilizce dersi, merkezi sistem sınavlarından özellikle de üniversite sınav disiplininden çıkartılmalıdır, bunun yerine öğrendiğini yazabilen, konuşabilen kendini ifade edebilen bir müfredat hazırlanıp buna göre eğitim verilmelidir.
15. Öğrencilerin yabancı dili duyduklarında garipsemelerini önlemek, aşına olmalarını sağlamak amacıyla okullarda yapılan duyurularda, odalarda ve her sınıf ve ders düzeyinde iki dil kullanılmalıdır.
16. Öğrencilerin araştırma bulgularında çıkan sonuçlara dayanarak bilhassa yazma kazanımına yönelik desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Bu sebepten İngilizce derslerinde yazma etkinliklerine ağırlık verilip, öğrencilerin seviyesine, ilgisine ve yaş grubuna hitap eden konularda öğrenciler yazmaya teşvik edilmelidir.
17. Yazma kazanımı dışında kalan okuma, dinleme ve konuşma kazanımlarına yönelik ise öğrencilere eğitim programı disiplininin yanında kur disiplini de uygulanmalı, öğrenciler conservation clubs ya da listening times gibi etkinlikler vasıtasıyla bu kazanımlarda geliştirilmelidirler.
18. Öğrencilerin hepsi eşittir ve tektir bu sebepten dolayı öğrenciler arasında İngilizce veya diğer eğitimleri sırasında cinsiyet ayrımcılığına yol açacak eğitim ortamlarından kaçınılmalıdır. Bunun için de öncelikle Bakanlık cinsiyet rollerini öğrencilere aşlamaya yönelik unsurları gerek eğitim

programından, gerek ders kitabından gerekse eğitim materyallerinden çıkarmalıdır.

19. İngilizce eğitimi sadece yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerde değil, bütün türlerdeki liselerde aynı ders saatleri ve aynı yoğunluk ile yürütülmelidir. Sadece eğitim programı ve ders kitabı noktasında eğitim verilen lisenin türüne göre teknik terminolojinin farklılaşabilmesi gerekebilir.
20. Anne ve babaların İngilizce eğitimi konusunda farkındalıkların artırılmasına yönelik seminerler vasıtasıyla bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.
21. Öğrenciler arasında ekonomik veya ikamet ettikleri yerlere göre oluşabilecek eşitsizlerin önüne geçilmelidir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda, veli, okul yöneticileri, akademisyenler ve politika üretenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik farklı çalışmalar yapılmalıdır.
2. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunların işlevsel çözüm yollarının ne olabileceğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.
3. İngilizce öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda, Türkiye kategorisinde olan ülkeler ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.
4. Sosyal medya kullanım süreleri, öğrenci ve öğretmenlerin derslerdeki İngilizce konuşma süreleri gibi öğrenme-öğretme sürecine doğrudan etki ettiği düşünülen değişkenleri belirleme ve bu değişkenlerin etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. İlköğretim 1. kademedenin erken basamaklarından itibaren belirli bir müfredat dâhilinde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin lise eğitimlerini tamamladıktan sonra, beklenen düzeyde eğitimini aldıkları dili niçin kullanamadıkları gerçeği de psikososyal yönden araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2014). *MOODLE ile Harmanlanmış İngilizce Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akar, H. - Yıldırım, A. (17.01.2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması, Sabancı Üniversitesi, *İyi Örnekler Konferansı, 2004*.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 24-33.
- Akça, R. (2001). *Elazığ İlinde Özel ve Devlet Liselerindeki Mevcut İngilizce Eğitiminin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, G. (2004). *İstanbul Halk Eğitimi Merkezlerinde Verilen Yabancı Dil (İngilizce) Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Öğretici ve Kursiyer Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksakallı, C. (2011). *İngilizce Eğitimi Gören Lisans Öğrencilerinin Yazma Kaygıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim (1)* Ankara: TDK Yayınları.
- Albdour, W. M. (2015). The Difficulties that Seventh Grade Students Face in Comprehensive Reading Skill for English Curricula. *Journal of Education and Practice*, 6, 61-74.
- Alivernini, F., and Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241-252.
- Alkove, L. D. - McCarty, Betty J. (1992), Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice, *Action in Teacher Education. (ATE)-Nonthematic*. C.14, S.2, s.16-22.

- Arslan, A. (2012). Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self-Efficacy Beliefs on their Self-Efficacy Beliefs for Learning and Performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 1915-1920.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aziz Hüdayi (1318/1893). Muhasebe: Lisan Öğrenmek. *Malumat*, 16 (372), 2343.
- Aziz Hüdayi (1318/1893). Musahabe: Lisan Tedrisi -3-. *Malumat*, 16 (376), 3289-3290.
- Bakkaloğlu, E. (2007). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Somut Materyalleri Öğretimde Kullanmaya Yönelik Özyeterlik İnanışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, S. (2006). *Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık Bab-ı Ali Tercüme Odası*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, 27(44), 77-98.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, 84 (2), 1977, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologists*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. ABD: W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.307-337). *Greenwich, CT: Information Age Publishing*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html> adresinden 26.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başat, T. (2014). *Ön-Lisans Öğrencilerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Özyeterliklerinin Araştırılması: Afyon Meslek Yüksekokulunda bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Berk, Ö. (t.y.) *Sömürgecilik, Dil ve Brian Friel'in Çevirileri Özet*. www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/18_cilt/19.pdf internet adresinden 25.01.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Özyeterlik İnanç Düzeyleri ile Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 113-132.
- Bilir, H. (2003). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Etkileşimli Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.

- Boggiano, A. K., Main, D. S., and Katz, P. A. (1988). Children's Preference for Challenge: The Role of Perceived Competence and Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 134-141.
- Bong, M. August, (25-26.01.2012). Toward Conceptual Clarity, Empirical Distinctiveness, and Substantive Significance of Motivational Constructs. *Keynote Speech Presented at the International Conference on Motivation*, Frankfurt, Germany.
- Bong, M., and Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T. (1989). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Bozkurt, T. M. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Britner, S. L., and Pajares, F. (2006). Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Brooks, J. G. ve Brooks M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia USA, ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, T. (2006). Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler-3:Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı*, 29 Nisan 2006, s. 282-288.
- Can, T. (2009). Learning and Teaching Languages Online: A Constructivist Approach, *Novitas-ROYAL*, C. 3, S. 1, s. 60-74.

- Cantimer, G. G. (2015). *Özel Eğitim Gereksinimli Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki ve Matematik Öğretim Özyeterlik Algularının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cantürk, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilgisi Öğretimi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Anlama ve Üretmeye Dayalı Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cihan, B. B. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik, Sportif ve Öğretmenlik Özyeterlik Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Corkett, Julie, Hatt, Blaine & Benevides, Tina (2011). Student and Teacher Self-Efficacy and the Connection to Reading and Writing. *Canadian Journal of Education* 34, 1, 65 – 98.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. (2011) Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *Eğitim ve Bilim*,36, 159, 1-16.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cunningham, Karen & Smothers, Anthony (2014). The Effect of Career Cruising on the Self-efficacy of Students Deciding on Majors. *NACADA Journal* 34, 2, 16 – 25.
- Çakır, İ. (2007). Osmanlı'dan Günümüze Yabancı Dil Öğretimi Süreci. *İsmail Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 37 – 45.
- Çamloğlu, N. (2014). *Yavaş Geçişli Animasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Akademik Özyeterliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, B. (2014). *Öğretmen Adaylarının Eğitsel Podcastlere Yönelik Görüşleri, Özyeterlik Algıları ve Durum Kaygıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çepik, E. (2014). *Türkiye'deki Özel Liselerde ve Devlet Liselerinde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Eğitiminin Niteliği Bakımından Algılarının Mukayesesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, S. (2002). *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Politikalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoramık, M. (2012). *Manyetizma Ünitesinin Bilgisayar ve Deney Destekli Etkinlikler ile Öğretiminin 11. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik ve Üstbilişlerine, Tutumlarına, Güdülenmelerine ve Kavramsal Anlamalarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Daley, Barbara J (2001). Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions, *American Association for Adult and Continuing Education*, C. 52, S.1, s. 39-54.
- Darancık, Y. (2008). *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı.
- Demircan, Ö. (1998). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. (1). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1992). *ELT Methodology*, (5), Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. (7). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, (21), Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme – Kuramdan Uygulamaya*, (23), Pegem Akademi, Ankara.

- Demiryürek, M. (2014). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Tarihî Gelişimi (1891-1928). *Eğitim ve Bilim Tedmem* 39, 192–202.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme: Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları. Ankara.
- Doğru, E. Y. (2012). *Matematik Öğretiminde Kullanılan Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Öğrencilerin Özyeterlik, Kaygı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolgun, H. (2016). *İngilizce Öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algı Profili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dweck, C. S., and Elliot, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael’s Manual of Child Psychology* (vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Lord, S., and Buchanan, C. M. (1996). *School Transitions in Early Adolescence: What are We Doing to Our Young People?* In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, and A. C. Petersen (Eds.), *Transitions Through Adolescence* (pp. 251-284). Westwood, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberger, J. , Conti-D’Antonio, M. & Bertarndo, R. (2005). *Self Efficacy: Raising the Bar for All Students (2nd ed.)*. ABD: Eye on Education.
- Elibol, F. (2007). *12-36 Aylar Arasında Çocukları Olan Annelere Verilen Grup Eğitiminin Annelerin Anne Babalık Görevlerinde Özyeterliklerine Yönelik Katkısının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ERG, (2005). Öğretim Programları ve Ders Kitapları. *Herkes için Kaliteli Eğitim* 01,16-18.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, C.4, S. 4, s.170-181.

- Ertural, S. (2008). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferla, J., Valcke, M., and Cai, Y. (2009). Academic Self-Efficacy and Academic Self-Concept: Reconsidering Structural Relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Filatov, Ksenia, Pill, Shane (2015). The Relationship Between University Learning Experiences and English Teaching Self-Efficacy: Perspectives of Five Final-Year Pre-Service English Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 40, 6, 32 – 59.
- Gaskill, P. J., and Woolfolk-Hoy, A. (2002). Self-Efficacy and Self-Regulated Learning: The Dynamic Duo in School Performance. In J. Aronson and D. Cordova (Eds.), *Improving Education: Classic and Contemporary Lessons from Psychology* (pp.183-206). *New York: Academic Press*.
- Genç Anadolu, (1921). Mekteplerde El sine-i Ecnebiye Tedrisatı. *Genç Anadolu*, 1, 7-8.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Özyeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 57-73.
- Goroshit, Marina & Hen, Meirav (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers’ Self-Efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies* 2, 3, 26–32.
- Gökalp, M. (1998). *Cumhuriyet Tarihi Boyunca Yabancı Dil Eğitimine Verilen Önemin Dönemlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M. N. – Bulut, İ. (2007).Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 32, s. 76-88.
- Gömlüksiz, M.N. & Eladı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies* 6 (2), 2011, 443–454.

- Gutman, L. M., and Sulzby, E. (2000). The Role of Autonomy-Support versus Control in the Emergent Writing Behaviors of African-American Kindergarten Children. *Reading Research and Instruction*, 39, 170-184.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005, C.6, S.1, s. 90-106.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngören, S. (2009). *The Effect of Grade Level on Elementary School Students’ Motivational Beliefs in Science*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Gürçan, A. (2005) Bilgisayar Özyeterliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Güvenç, H., Tuğral, Z. (2016) İşbirlikli Öğrenmenin Lise Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Başarı ve Etkin Katılımlarına Etkileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 17, Sayı 2, Sayfa 259-274.
- Hasan İhsan, (1893). Lisan-ı Ecnebinin Tahsili. *Servet-i Fünûn*, 4 (103), 398-399.
- Hatipoğlu, S. (1999). *1870-1923 Yılları Arasında Yazılmış Romanlarda Mürebbiyelerle Yabancı Dil Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- He, X. & Lazo, X. (2015). A Brief Survey of English Education of Tibetan Primary School in Ganzi County. *Canadian Center of Science and Education*, 8, 33–38.
- Heidari, F. , Izadi, M. & Ahmadian, M. V. (2012). The Relationship between Iranian EFL Learners’ Self-efficacy Beliefs and Use of Vocabulary Learning Strategies. *English Language Teaching* 5, 2, 174–182.

- Horzum, M. (2007). *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlik Algısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Huang, C. (2013). Gender Differences in Academic Self-Efficacy: A Metaanalysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- İbrahim Memduh, (1925). Lise ve Orta Mekteplerde Fransızca Tedrisatı. *Muallimler Mecmuası*, 27-28, 1190-1195.
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Joët, G., Usher, E. L., and Bressoux, P. (2011). Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649-663.
- Johnson, M. G. (2004). Constructivist Remediation: Correction in Context, *International Journal of Special Education*, C. 19, S. 1, s.72-88.
- Karaarslan, G. ve Sungur, S. 2011. Elementary Students' Self-Efficacy Beliefs in Science: Role of Grade Level, Gender, and Socio-Economic Status. *Science Education International*, 22, 72-79.
- Karaarslan, T. (2015). *İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4.Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri ve Özyeterlik Alguları Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karsenti, T. P., and Thibert, G. April, (1998). The Interaction Between Teaching Practices and the Change in Motivation of Elementaryschool Children. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Diego: California.
- Kayıran, V. (1987). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.

- Kılıç, E. – Karadeniz, Ş. – Karataş, S. (2003). İnternet Destekli Yapıcı Öğrenme Ortamları, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 23, S. 2, s.149–160.
- Koloğlu, O. (1999). Osmanlı Diplomasisinde Rumların Rolü ve Tanzimat’la Birlikte Fransızcanın Yaygınlaşması Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç 15-17 Ekim 1997 Sempozyuma Sunulan Tebliğler, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Kuran, E. (1999). 1793-1811 Döneminde İlk Osmanlı Mukim Elçilerinin Diplomatik Faaliyetleri / Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç Ankara, 15-17 Ekim 1997 Sempozyuma Sunulan Tebliğler, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Kurbanoglu, N. I. ve Takunyacı, M. (2012). Relationship Between Anxiety, Attitude and Self-Efficacy Beliefs of High Schools Students Towards Mathematics Course. *International Journal of Human Sciences*, 9, 110-130.
- Laçın, B. G. D. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Linenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Linenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137
- Lorsbach, A. W., and Jinks, J. L. (1999). Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Löpo, J. (1893). Makale-i Mahsusa: El sine-i Ecnebiyye Tahsiline Dair. *Malumat*, 16 (378), 3326.
- M. Fuad, (1318/1893). Makale-i Mahsusa: Lisan Tedrisi. *Malumat*, 16, (371), 3207-3208.
- M. Fuad, (1318/1893). Musahabe: Lisan Tedrisi 2. *Malumat*, 16, (374), 3256-3257.
- M. Fuad, (1319/1893). Musahabe: Lisan Tedrisatı -3-. *Malumat*, 16, (378), 3327.

- M. Sadık, (1893). Bir Lisan-ı Ecnebi Tahsilinde En Muvafık Usul. *Servet-i Fünûn*, 4 (101), 355-357.
- Maier, S. R. & Curtin, P.A. (2005). Self-Efficacy Theory: A Prescriptive Model for Teaching Research Methods. *Journalism and Mass Communication Educator*, 59(4), 352-364.
- Malumat, (1901). Mülâhaza: Talim ve Terbiye: El sine Dersleri. *Malumat*, 13 (314), 1358-59.
- Margolis, H., and McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- Marifet, (1314/1898). İhtar-ı Mahsus. *Marifet*, 1, 2.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality. New York, NY: Harper and Row.
- McCombs, L. B. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View. In B.J. Zimmerman and H.S. Schunk (Eds.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement: *Theoretical Perspectives* (2nd ed.) (pp. 67-123). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., and Rose, D. S. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy Among Urban Fourth-and Fifth-Grade Students. *The Elementary School Journal*, 109, 267-281.
- McTigue, E., and Liew, J. (2011). Building Academic Self-Efficacy in Middle Grades Language Arts Classrooms. *The Clearing House*, 84, 114-118.
- Mecmua-i Lisan, (1315/1899). Lisan Bahsi, Fransızca Usul ve İnşa Kitabı, Cümel-i Hikemiyye, Tercüme Numûnesi. *Mecmua-i Lisan* 1, 1-5.
- Mehmet Halid, (1891). Fransız Lisanı ve Derece-i Ehemmiyeti. *Mekteb*, 1, 6-7.
- Mehmet Halid, (1891). Fransız Lisanı. *Mekteb*, 8, 90-92.
- Mehmet Halid, (1891). Lisan. *Mekteb*, 16, 206-207.
- Mehmet Halid, (1891). Lisan. *Mekteb*, 2, 16-17.

- Mirici, İ. H. (2000), *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?*, <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> 15 Haziran 2016 tarihli erişim.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
- Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Oğuz, A. (2009). An Evaluation of The Suitability of Practices in Teacher Training Programs for The Constructivism Depending on The Teacher Trainees' Views, Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, C. 42, S.1, s.129– 155.
- Olut, G. (1993). *Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onan, A. (2011). *Probleme Dayalı Ağsal Öğrenmenin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Transfer Becerileri ve Özyeterlik Algılarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, F. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuma Özyeterlik ve Başarı Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, N. (2015). *İngilizce Eğitimi Gören Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Seviyelerdeki Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2002). *Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Sınıf Yönetimi*. (Ed. Emin Karip). PegemA Yayıncılık, 1. Baskı, s. 38-73, Ankara.
- Özer, T. (2015). *Beden Eğitimi ile Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti'nde Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish Studies*, 5(3), 1783-1800.
- Özsarı, N.Ç. (2000). *1773-1923 Yılları Arasında Askerî Okullarda Yabancı Dil Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Y. A. (2014). *Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Akademik Başarı, Kalıcılık, Özyeterlik Algısı ve Tutum Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, R. (2005). Informative Sources of Math-Related Self-Efficacy Expectations and Their Relationship with Math-Related Self-Efficacy, Interest, and Preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. M. & Miller, D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pajares, F., and Valiante, G. (2001). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F., Johnson, M. J., and Usher, E. L. (2007). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Palmer, David, Dixon, Jeanette & Archer, Jennifer (2015). Changes in Science Teaching Self-efficacy among Primary Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education* 40, 12, 26–40.
- Parlar, H. (2009). *Ticaret Meslek Lisesi Yöneticilerinin Özyeterlik ve Çatışma Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki İstanbul ili Anadolu Yakası Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Peng, H. (2015). Learner Perceptions of Chinese EFL College Classroom Environments. *Canadian Center of Science and Education*, 9, 22–32.
- Phan, H. P. (2012). Relations Between Informational Sources, Self-Efficacy and Academic Achievement: A Developmental Approach. *Educational Psychology*, 32, 81-105
- Pintrich, P. R., and Schunk, D.H. 2002. *Motivation in education: Theory, Research and Application*. (2nd ed.) Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., and De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self-Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Prawat, Richard S. (1992). Teachers' Beliefs About Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, C. 100, S.3, s. 354-395.
- Raofi, Saeid, Tan, Bee Hoon & Chan, Swee Hang (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching; Canadian Center of Science and Education* 5, 11, 60–73.
- Räty, H., and Kärkkäinen, R. (2011). Are Parents' Academic Gender Stereotypes and Changes in Them Related to Their Perceptions of Their Child's Mathematical Competence?. *Educational Studies*, 37, 371-374.
- Reeve, J., Bolt, E., and Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reinfried, (Erfurt) Marcus. *Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis For Foreign Language Teaching? - A Refutation of The 'Wolff-Wendt' Theorem*, EESE 8/2000, http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html 20 Haziran 2016 tarihli erişim.
- Roeser, R. W., Midgley, C., and Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.

- Ryan R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sakiz, G., Pape, S. J., and Woolfolk-Hoy, A. (2012). Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235-255.
- Salem, Ashraf Atta M. S. & Dyyar, Mosaad Abu Al (2014). Writing Anxiety as a Predictor of Writing Self-Efficacy in English for Special Education Arab Learners. *International Education Studies; Canadian Center of Science and Education* 7, 6, 128–134.
- Salman, H. (2005). *İdadî Mekteplerinin Tarihsel Gelişimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, S. V. (2011). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Karar Verme Özyeterliklerinin Yordanmasında Umut, Kontrol Odağı ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçiliğin Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savran, A. (2002). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Schunk, D. H. (1984). Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior. *Educational Psychologists*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1985). Self-Efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Schunk, D. H. (1989a). *Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning*. In C. Ames and R. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education: Goals and Cognitions* (vol. 3, pp. 13-44). San Francisco, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-Efficacy and Academic Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-207.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologists*, 25, 71-86.

- Schunk, D. H. (1995). Inherent Details of Self-Regulated Learning Include Student Perceptions. *Educational Psychologist*, 30, 213-216.
- Schunk, D. H. (1998). *Teaching Elementary Students to Self-Regulate Practice of Mathematical Skills with Modeling*. In D.H Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H., and Hanson, A. R. (1985). Peer Models: Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C.(2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Özyeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Senger Cebeci, H. (2007). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shell, D. F., Colvin, C., and Bruning, R. H. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., and Bruning, R. H. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Stipek, D. J., and Daniels, D. H. (1988). Declining Perceptions of Competence: A Consequence of Changes in the Child or in the Educational Environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- Su, M. H., and Duo, P. C. (2012). EFL Learners' Language Learning Strategy Use and Perceived Self-Efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27, 335-345.

- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, C. 6, S2, s. 284-304.
- Şahin, Ö. (2003). *Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, C. 74, S.75, s. 49-52.
- Taqi, A. Hanan, Al-Nouh, A. Nowreyah, Akbar, S. Rahima (2014). The Perspectives of Students in the College of Basic Education on the Characteristics of Effective English Language Teachers. . *Canadian Center of Science and Education*, 7, 121–133.
- Tenger, S. (2005). *Rüştiye Mekteplerinin Tarihi Gelişimi ve Din Eğitimi ve Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- The European Award for Languages – The Language Label 2006.
- Troop, Meagan, Wallar, Lauren & Aspenlieder, Erin (2015). Developing Graduate Students' Self-Efficacy with Learner-Centred Lecturing. *Canadian Journal of Higher Education* 45, 3, 15 – 33.
- Turan, F. – Ege, P. (2003). Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, C. 4, S.1, s.31–43.
- Uçak, E. ve Bağ, H. (2012). Elementary School Pupils' Self-Efficacy Towards Science and Technology Lesson. *Journal of Baltic Science Education*, 11, 204- 215.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi* yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Özyeterlik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ünay, E. (2012). *Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlik Alguları Üzerindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varlıoğlu, R. (2013). *Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe ve Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlik Alguları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- WEB1, http://suerg.advancity.net/uploads/pdf/ogretim_programlari_inceleme_ozet.pdf 5 Mayıs 2016 tarihli erişim.
- WEB2, <http://ydyo.pau.edu.tr/Dosyalar/AVRUPA%20D%C4%B0L%20C3%96D%C3%9CL%C3%9C%20C3%87ER%C3%87EVES%C4%B0NDE.doc> 17 Haziran 2016 tarihli erişim.
- Wernersbach, Brenna, Crowley, Susan L., Bates, Scot C. & Rosenthal, Carol (2014). Study Skills Course Impact on Academic Self-Efficacy. *Journal of Developmental Education* 37, 3, 14–33.
- Wilson, Brent G. (1997). *Reflections on Constructivism and Instructional Design*, Denver, Englewood Cliffs NJ. Educational Technology Publications, USA.
- Xiao- Yun, Y. – Zhi –Yang, Z. ve Pexing D. (2007). Principled Eclecticism in College English Teaching in China. *Asian EFL Journal*, C. 17, S.1, s. 1-38.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 355-364.
- Yang Pei-Ling & Wang Ai-Ling (2015). Investigating the Relationship Among Language Learning Strategies, English Self-Efficacy, and Explicit Strategy Instructions. *Taiwan Journal of TESOL* 12, 1, 35–62.
- Yapıcı, M. (2007). “Yapılandırmacılık ve Sınıf”, *Eğitsel Yaşantılar*, <http://myapici.blogspot.com/2007/04/yaplandrmaclk-ve-snf.html> 12 Mayıs 2016 tarihli erişim.
- Yıldız, İ. (2012). *Web Tabanlı Akran Değerlendirme Sistemine Yerleştirilmiş Yönlendirici Yardım Stratejilerinin Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı*

Düşünme ve Öğretmen Özyeterlikleri Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yurt, E. (2014). Özyeterlik Kaynaklarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176),159-169.

Yurt, E. ve Sünbül, A. M., (2014). Matematik Özyeterlik Kaynakları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157.

Yücel, M. S. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni – Avrupa Dil Portföyü Eleştirel Bir Yaklaşım, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8, S.1, s. 110-122.

Zeki Mes'ud,“Müşahede ve Tetkikler: Almanya ve Fransa’da Lisan-ı Ecnebî Tedrisâtı”, *Maarif Vekâleti Mecmuası*, cilt:1, sayı:2, 1 Mayıs 1341, s.53-71. (1 Mayıs 1925).

Zimmerman, B. J. (2000a.) *Attaining self-regulation: A Social Cognitive Perspective*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b.) Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J., and Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., and Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Ek 1.



T.C.
KAYNARCA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 51784699-44-E.13157452
Konu : Mehmet Aykut BOZKURT'un
Dilekçesi

22/12/2015

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Kulaklı Ortaokulu Müdürlüğü'nün 17.12.2015 tarih ve 79099919-399/199 sayılı yazısı.

İlgi yazıda belirtilen Kulaklı Ortaokulu Müdür Yardımcısı Mehmet Aykut BOZKURT'un ilçemiz liselerinde uygulamak istediği yüksek lisans araştırması ile ilgili dilekçesi ve araştırma ölçeği uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde ohurlarınıza arz ederim.

Mehmet HARBİ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1-Yazı Örneği ve Eki (5 Sayfa)

OLUR
22/12/2015

Kemal ŞAHİN
Kaymakam

Hükümet Konağı Kat:3 Kaynarca / SAKARYA
Elektronik Ağ : kaynarca.meb.gov.tr
e-posta : kaynarca54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Nur BİÇER-ÖĞRETMEN
Tel : (0 264) 871 3965
Faks : (0 264) 871 3008

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e524-17a6-3392-ac09-e241 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2.

Değerli Öğrenciler,

Sakarya Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencileri için “İngilizce Özyeterlik İnancı” başlıklı bir çalışma yapıyorum. Size sunduğum bu ölçekle ilkokul 4. Sınıftan bu yana İngilizce eğitimi alan 8. sınıfta TEOG Sınavlarına giren ve dahi ortaöğretimde mevcut yoğun İngilizce eğitiminden geçen öğrencilerimizin; kendileri adına almış oldukları İngilizce eğitiminden sonra kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini öğrenmeyi amaçlıyorum. Ölçekte sizlerden her madde şuan dahi devam eden yabancı dil eğitiminizin size İngilizce ile ilgili kendinize ne kadar özgüven kattığını ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçekte yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içtenlikle cevap veriniz ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Mehmet Aykut BOZKURT
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi
Bölümü
mehmetaykutbozkurt@yahoo.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1-Cinsiyetiniz: Bayan () Bay ()
- 2-Sınıfınız: 9 () 10 () 11 () 12 ()
- 3-Mezun olduğunuz ortaokul bölgesi: Köy () Merkez İlçe () İl Merkez ()
- 4-Şuan devam ettiğiniz okul: Kaynarca Anadolu Lisesi ()
Kaynarca Anadolu İmam Hatip Lisesi ()
Kaynarca Seyfettin Selim E.M.L. ()
- 5- Şuan ikamet ettiğiniz bölge: Köy () Merkez İlçe () İl Merkez ()
- 6- Annenizin mezuniyet derecesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite ()
- 7- Babanızın mezuniyet derecesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite ()
- 8- Size göre ailenizin gelir düzeyi: İyi () Orta () Düşük ()

İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

		Bana hiç uyuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
OKUMA		1	2	3	4	5
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 bir 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 sarf ederim.	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, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan	1	2	3	4	5

	sonra hatalarımın farkına varabilirim.					
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME						
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	5
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 olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi 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

ÖZ GEÇMİŞ

1985 yılında Kocaeli'nin Gölcük ilçesinde doğan Mehmet Aykut BOZKURT, ilk ve ortaokul eğitimini Gölcük Barbaros İlköğretim okulunda tamamlamış, lise eğitimi için Gölcük İhsaniye Anadolu Lisesi'ni kazandığı yıl, 1999 Gölcük depreminin vuku bulması sebebiyle lise eğitimine Nazilli Anadolu Lisesi'nde başlamış, daha sonra lise 1. sınıf için Gölcük İhsaniye Anadolu Lisesi'ne geri dönmüştür. 10. sınıfta yabancı dil bölümü dolayısıyla Gölcük Atatürk Anadolu Lisesi'ne nakil olmuş ve lise eğitimini bu okulda tamamlamıştır. 2003 yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünü kazanmış ve 2007 yılında bu okuldan mezun olmuştur. 2006 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nden öğretmenlik formasyonu almıştır. 2007 ile 2008 yılları arasında askerlik hizmetini yedek subay olarak Şırnak'ta tamamlamıştır. 2012 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başlamıştır.

2009 yılında Diyarbakır'ın Lice ilçesinde öğretmenlik mesleğine başlamış, 2011 yılında Sakarya ili Kaynarca ilçesi Kulaklı İlköğretime okuluna tayin olmuştur. Halen aynı okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.