

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terim ve kısaltmaların açıklamaları yer almaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Kişi ve toplumların gelişmesinde eğitim büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi öğretmenler, genel olarak “öğrenmeye kılavuzluk yapan birey” olarak tanımlanmakta ve kişide kalıcı davranış değişikliği oluşturmak amacıyla uğraş vermektedirler. Eğitim sisteminin etkililiği, o sistemi hayata geçirip uygulayan öğretmenlerin etkililiğinden bağımsız düşünülemez. Etkili bir öğretmende bir takım mesleki nitelikler bulunması gerekmektedir. Bunlar, temel olarak, konu alanı bilgisi ve mesleki yeterlilik ve becerilerdir. Ancak toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişmesi kaçınılmazdır. Öğretmenlerin, mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının, konu alanı ve meslek bilgisinde donanımlı olmalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Araştırmalar, insanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990). Bu nedenle, insanların inançları, davranışların açıklanmasında yardımcı olabilmektedir.

Öz yeterlik inancının (self-efficacy beliefs), kişinin davranışlarının önemli bir belirteci olduğu savunulmaktadır (Bandura, 1986, s.25). Öz yeterlik inancı, Albert Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002). En genel tanımıyla, öz yeterlik inancı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1994, s. 71). Bandura (1994)’ya göre, başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir. Pajares (2002) de kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamama olasılığı olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlar ile başa

çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986). Bu yargıların bireylerin seçimlerini, etkinlikte bulunmalarını ve planlamalarını etkilediği düşünülmektedir. Bandura (1986, s.15), düşüncelerin davranışları etkilediğini kabul etmeyen bir kuramın karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını vurgulamaktadır. Öz yeterlik inancı kavramı, sosyal öğrenme kuramı içinde yer aldığından, aşağıda sosyal öğrenme kuramının tarihsel gelişimine, dayanaklarına, temeline ve bu kuram içindeki diğer kavramlara yer verilmekte, ardından öz yeterlik inancının oluşumuna, kaynaklarına, evrelerine değinilmekte; öğretmenlikte ve yabancı dil olarak İngilizce'yi kullanmada öz yeterlik inancı irdelenmektedir.

1.1 Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları (Miller, Dollard, Bandura, vb.) insanların başka insanları gözleyerek öğrendiklerini savunmaktadırlar (Merriam and Caffarella, 1991). Bu bakış açısından da anlaşılacağı üzere sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin olduğu ortamlar gerekmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmeyi ilk inceleyenler davranışçı öğrenme kuramcıları olmuştur. Daha sonra Albert Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeye etkileşim ve bilişsel boyutu da eklemiştir. Bandura (1977, s. 22)'ya göre,

“Eğer insanlar yalnızca kendi etkinliklerinin sonuçlarına bakarak öğrenselerdi, öğrenme, çok zaman gerektiren ve hatta tehlikeli bir iş olurdu. İyi ki pek çok insan davranışı, modellerin gözlenmesiyle gerçekleşmektedir: Kişiler başkalarını gözleyerek yeni davranışlar geliştirebilmekte ve daha sonra zihinlerine kodladıkları bilgi, etkinlikleri için rehber görevi görmektedir.”

1.1.1 Sosyal Öğrenme Kuramının Tarihçesi

İnsanların başka insanları gözlemleyerek öğrenebileceğini ilk savunanlar Plato ve Aristo olmuştur. Onlara göre eğitim, öğrencilere model olabilecek en iyi örnekleri seçerek sunmaktır (Senemoğlu, 1997). Sosyal öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk bilim insanı ise Thorndike'dır (Hergenhahn, 1988). Thorndike, 1898–1901 yılları arasında değişik hayvanlarla yaptığı deneyler sonucu başkalarının davranışlarını gözleyerek o davranışın öğrenilebileceğine ilişkin denencesini doğrulayamamıştır. Benzer çalışmaları, 1908 yılında J.B. Watson da yinelemiştir, ancak o da gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin kanıt elde edememiştir. Dolayısıyla, Thorndike ve Watson, öğrenmenin, kişinin kendi deneyimleri yoluyla gerçekleştiğini, başkalarının deneyimlerini izleyerek öğrenilemeyeceğini savunmuşlardır (Hergenhahn, 1988). Bu yüzden de 1941 yılında Miller ve Dollard'ın “Sosyal

Öğrenme ve Taklit” adlı kitaplarının basımına dek araştırmacılar, sosyal öğrenme konusuyla ilgilenmemiştir.

1.1.2 Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı

Miller ve Dollard’ın ortaya attıkları sosyal öğrenme kuramı, gözlenen davranışın ödüllendirilen/pekiştirilen ya da ceza almayan bir davranışsa, gözlemci tarafından taklit edileceği savı üzerine kuruludur. Bu kuram, edimsel koşullanmanın bir türü olarak da kabul edilmektedir (Hill, 1977; Hergenhahn, 1988; Senemoğlu, 1997). Bu anlamda Miller ve Dollard’ın kuramı davranışçı bir kuramdır.

Miller ve Dollard (1941), taklit davranışını üç kategoriye ayırmışlardır: a) aynı davranış, b) kopyalanan davranış ve c) eş-bağımsız davranış. Aynı davranışta iki ya da daha fazla kişinin aynı duruma aynı şekilde karşılık vermeleri söz konusudur. Örneğin, insanların kırmızı ışıktaki durmaları, bir konser sonunda alkışlamaları ya da başkaları güldüğünde gülmeleri bu tür davranışlardır. Kopyalanan davranışta başka bir insanın rehberliği, dönüt ve düzeltmesi vardır. Örneğin resim dersi alan bir öğrenciye öğretmenin verdiği dönüt ve düzeltme davranış değişikliğine neden olur. Kopyalanan davranışta, “kopyalanan” davranım pekiştirilir ve böylelikle öğrenilir. Eş-bağımsız davranış ise gözleyen gözlediği modelin davranışını tekrar etmesiyle oluşur. Miller ve Dollard (1941) bu duruma babası eve gelen iki kardeşin davranışını örnek olarak vermiştir. Büyük kardeş babasını karşılamak üzere kapıya koşmayı öğrenmiştir. Babasını kapıda karşılaması babası tarafından şekerle ödüllendirilerek pekiştirilmiştir. Ağabeyini gözleyerek kapıya koşan küçük kardeşin davranışı da baba tarafından şekerle ödüllendirilmiştir. Bu durumda küçük kardeş, ağabeyi kapıya koşarken onun arkasından koşmayı öğrenmiştir. Her iki kardeşin de davranışları pekiştirilmekte, ancak farklı güdülerle ortaya çıkmaktadır. Eş-bağımsız davranış, kendilerine yabancı durumlarla karşılaşan yetişkinlerde de geçerlidir. Örneğin, yabancı bir ülkede oranın yerli halkını gözlemek ve onların davrandığı biçimde davranmak bu tür bir davranıştır.

Taklit yoluyla öğrenme kuramında, aslolan modele verilen pekiştireçtir. Buna göre davranışın öğrenilmesi için davranışın sonucunun birebir yaşanması gerekmez. Modelin davranışına verilen pekiştireç, kişiyi bu davranışı gerçekleştirmeye; modelin davranışına verilen ceza da kişiyi bu davranıştan kaçınmaya iter. Bazı duygular da bu yolla kazanılır. Örneğin annesi köpekten korkan bir çocuk da köpekten korkar. Pekiştireç alan davranışlar gösteren modelin

yalnızca bu davranışları değil, diğer davranışları da taklit edilir. Buna da kuramcılar ‘genellenmiş taklit’ adını vermektedirler (Miller ve Dollard, 1941). Sonuç olarak, Miller ve Dollard’ın taklit yoluyla öğrenme kuramı, gözlem, gözlenen davranışın pekiştirilmesi ve gözleyenin de aynı davranışı göstermesiyle öğrenmeyi açıklayan bir kuramdır. Bu kuramda, dolaylı pekiştireç (modele verilen), davranışın gösterilmesinden sonra gözleyip davranışı gerçekleştiren kişiye de verilirse, davranış kalıcı olur.

Bu kuram, Pajares (2002)’e göre, gözlem yoluyla kalıcı davranış değişikliği meydana getirmenin olası olduğunu savlarken, doğrudan ya da dolaylı pekiştireç verilmeden ortaya çıkan davranışları, ilk kez verilen tepkileri ve pekiştirilen davranışın gözlenmesine rağmen hemen ortaya çıkmayan davranışları açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Miller ve Dollard’ın 1941’de ortaya attığı kuram, pek çok başka kuramcıyı da öğrenmenin sosyal boyutunu düşünmeye itmiştir. 1960’lı yıllara kadar psikoloji alan yazınında önemli bir yere sahip olan taklit yoluyla öğrenme kuramının, Albert Bandura’nın bilişsel boyutu da eklemesiyle sınırları genişlemiş ve öğrenmeyi açıklamada daha etkili hale gelmiştir. Bandura (1986, s. 47)’ya göre gözlem yoluyla öğrenme, “dil, ahlak, düşünme ve davranışın öz-düzenlemesi gibi insan olmanın gerektirdiği bazı öğeleri de içeren temel olarak bilişsel bir süreçtir”.

1.1.3 Sosyal Bilişsel Kuram

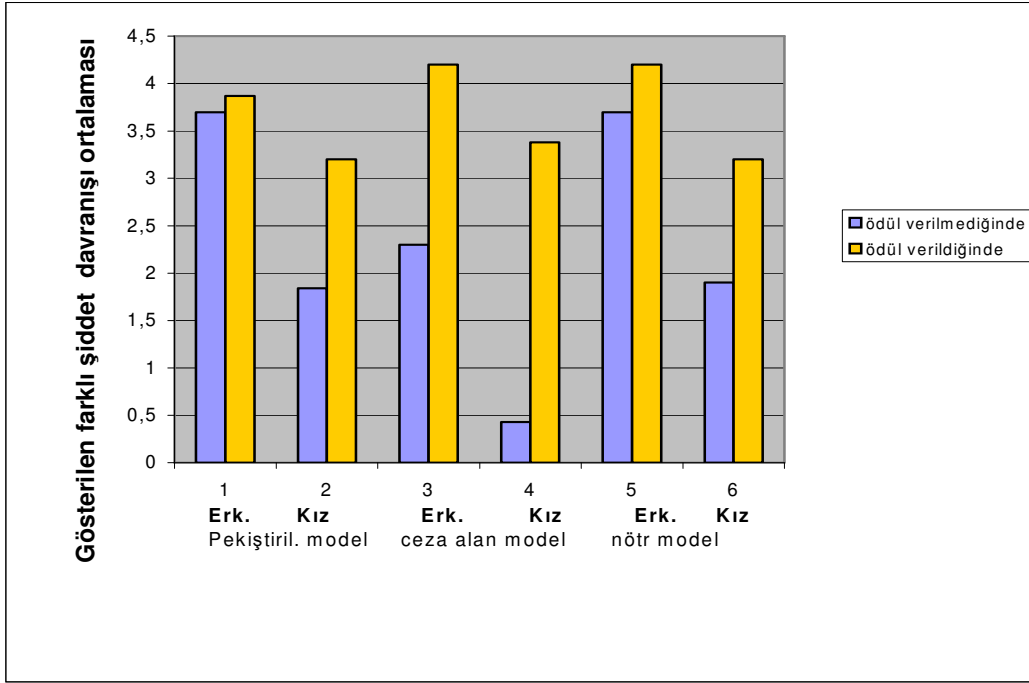
Bandura, 1986’da yayımlanan *Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Kuram* adlı kitabında insanın uyum ve değişiminde, yani öğrenmesinde bilişsel, dolaylı, öz-düzenlemeli ve öz-yansıtıcı süreçlerin anahtar rol oynadığından söz ederek, gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeye yeni boyutlar getirmiştir. Bandura (1965)’ya göre gözlem yoluyla öğrenme taklidi içermek zorunda değildir. Örneğin, yolda arabayla giderken, önündeki aracın yoldaki bir kasisten dolayı kaza yaptığını gözleyen sürücü, aynı noktada direksiyonu kırarak kendisi kaza yapmaz. Bu durumda, sürücü gözlediği davranışı öğrenmiştir; ancak taklit etmemiştir. Bandura (1965), öğrenmeyi, bilişsel süzgeçten geçmiş ve uygunluğu zihinde tartışılmış bilgi olarak tanımlamaktadır. Buna göre gözlem yoluyla öğrenme, yalnızca başka birinin davranışlarını gözlemek ve aynısını taklit etmekten daha karmaşık bir süreçtir.

Bandura’nın “Sosyal Bilişsel Kuramı”nı Miller ve Dollard’ın “Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı”ndan ayıran bir başka öğe, pekiştirecin bir öğrenme değişkeni değil bir performans

değişkeni oluşudur (Pajares, 2002; Bandura, 1986; Hergenhahn, 1988; Senemoğlu, 1997). Bandura (1977)'ya göre, gözlem yoluyla öğrenme her zaman gerçekleşir. “Gözlem yoluyla öğrenme kapasitesi geliştikten sonra, insanları gördüklerini öğrenmekten alıkoyamazsınız” (Bandura, 1977, s. 38). Öğrenme-performans arasındaki ayırım Bandura (1965) tarafından bir deneyle kanıtlanmıştır. “Bobo Doll” olarak bilinen bu deneyde dört-altı yaş arası bir grup çocuk üç gruba ayrılarak her bir gruba oyuncak bir bebeğe şiddet uygulayan bir yetişkin filmi izlettirilmiştir. Gruplardan birinin izlediği filmde bebeğe şiddet uygulayan modelin davranışı pekiştirilmekte, ikinci grupta cezalandırılmakta ve üçüncü grubun izlediği filmde de şiddet davranışı ne cezalandırılmakta ne de ödüllendirilmektedir. Daha sonra her üç gruptaki çocuğa da oyuncak bir bebek verilmiş ve şiddet davranışları gözlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, şiddet davranışının pekiştirildiği filmi izleyen birinci gruptaki çocukların en fazla şiddet davranışı gösteren grup olduğu ortaya çıkmıştır. Bu grubu, filmde şiddet davranışına nötr tepki alan modeli izleyen gruptaki çocuklar izlemiştir. En az şiddet davranışı gösteren grup ise modelin şiddet davranışının cezalandırıldığını izleyen çocuklardır.

Bandura'nın bu deneyi insanların dolaylı deneyimlerden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, başka birinin deneyimleri insanların kendi davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Deneydeki birinci grup, dolaylı pekiştireç almış ve bu onların şiddet davranışını pekiştirmiştir; ikinci grup ise dolaylı ceza almış, bu onların davranışı göstermesini belli bir çerçevede engellemiştir. Bu deney sonuçları, Miller ve Dollard'ın organizma ancak doğrudan pekiştireç aldığında gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşir savını çürütür niteliktedir (Hergenhahn, 1988).

Deneyin ikinci bir sonucu da öğrenme ve performans arasındaki farklılığı ortaya koymasındır. Deneyin ikinci aşamasında tüm çocuklara modelin davranışını göstermeleri karşılığında çekici bir ödül sunulmuştur. Bu durumda çocukların büyük çoğunluğunun şiddet davranışını gösterdikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak tüm çocuklar izledikleri davranışı öğrenmiş, ancak modelin ödüllendirilmesi, cezalandırılması ya da modele tarafsız kalınmasına bağlı olarak bu davranışı göstermemişlerdir. Bu deneyin sonuçları şekil 1,1'de özetlenmektedir:



Şekil 1.1 Değişik Modellerin Saldırganlık Davranışını İzleyen Çocukların Saldırganlık Davranışı Gösterme Sıklığı

Hergenhahn, 1988

Her ne kadar gözlem yoluyla öğrenme kuramı, öğrenmenin doğrudan verilen pekiştireçlerden bağımsız olarak ortaya çıktığını savunsun da başka değişkenlerin etkisinden söz etmek olasıdır. Bandura (1977) gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen dört süreçten bahsetmektedir. Bu süreçler; dikkat, hatırlama, performansa dönüştürme ve güdülenme süreçleridir.

1.1.4 Gözlem Yoluyla Öğrenmeyi Etkileyen Değişkenler

1.1.4.1 Dikkat Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenmede ilk basamak modelin etkinliklerine dikkat etmek ve iyi algılamaktır. Gözlemcinin dikkat sürecini etkileyen etmenlerden ilki gözlemcinin duyu organlarının yeterliliğidir. İkinci etmen algıda seçiciliktir. Yani gözlenen etkinliklerin gözlemcinin amacına uygun olması gerekir ki gözlemci bu etkinlikleri öğrenebilsin. Bir başka etmen de gözlemcinin daha önce aldığı pekiştireçlerdir. Eğer gözlemcinin gözlem sonrası gösterdiği etkinlikler pekiştirilmişse benzer etkinlikleri taklit etme eğilimi gösterir. Modelin yaş, cinsiyet gibi özellikleri gözleyenle benzeşiyorsa, modelin etkinliklerinin taklit edilmesi daha olasıdır. Araştırmalar saygın, yüksek statülü, başarılı bireylerin güçlü ve çekici olarak algılandığını ve etkinliklerinin daha fazla taklit edildiğini göstermektedir (Hergenhahn, 1988;

Bandura, 1986; Eggen ve Kauchak, 1992). Bandura (1986), insanların dış görünüş ya da statü olarak etkin olmadığını düşündüğü kişilere dikkat etmediğini, daha etkin olarak algıladıkları kişilerin davranışlarına dikkat ettiklerini ve sürekli ceza alan kişiler yerine iyi sonuçlar alan modelleri seçtiklerini ifade etmektedir.

1.1.4.2 Hatırlama Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenilen bilgilerin yararlı olabilmesi için zihinde saklanmaları gerekir. Bandura (1986) gözlem yoluyla edinilen bilginin sembolik olarak iki yolla zihinde saklandığını savunmaktadır. Bunlardan ilki, modelin etkinliklerini zihinsel imgelere dönüştürerek saklamaktır. Bu şekilde saklanan bilgi gözlem yoluyla öğrenme gerçekleştikten çok sonra bile ortaya çıkabilir. Bandura (1986)'ya göre daha önemli olan sembolleştirme şekli ise sözel olandır. Gözlem yoluyla edinilen bilgi sözel sembollere dönüştürülerek zihinde saklanır. Bandura bu konuda şunları dile getirmektedir:

“İnsan davranışını düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğu görsel imgelerden değil sözel sembollerden oluşur. [...] Gözlem yoluyla öğrenme ve hatırlama, bu tür [sözel] sembollerden yararlanır çünkü bunlar [*sözel semboller*] büyük miktarda bilginin zihinde daha kolay depolanmasına izin verir.” (1977, s. 26)

Bandura (1977; 1986)'ya göre bu imgesel ve sözel sembolleştirme kapasitesi insanların pek çok davranışı gözlem yoluyla öğrenmesini sağlayan bir özelliktir. Bu özellik sayesinde gözlemden çok sonra bile zihinde saklanan bilgi, performansa dönüştürülebilir.

1.1.4.3 Performansa Dönüştürme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden üçüncüsü, gözlenen davranışı ortaya çıkarma, yani performansa dönüştürme süreçleridir. Bilişsel ve oluşturmacı kuramda da yer aldığı gibi öğrenilen her bilgi davranışa dönüşmeyebilir. Gözlenen davranışın performansa dönüşmesini engelleyen etmenler arasında devinsel (psiko-motor) yetersizlikler, olgunlaşma düzeyi, sakatlık, hastalık ya da bunların oluşabilme korkusu sayılabilir (Hergenhahn, 1988).

Bandura (1986), insanların fiziksel ve devinsel özelliklerinin belli bir davranışı göstermeye tam uygun olması durumunda bile gözlenen bazı davranışları göstermek için bilişsel bazı süreçlerden geçtiklerini belirtmektedir. Davranışın performansa dönüşmesinden önce birey kendi davranışını modelin davranışına uygun hale getirmek için zihninde tekrarlar ve provalar yapar. Bunun sonucunda gözleyen, davranışlarını modelin davranışlarına uygun olacak şekilde

düzeltilip modelinkine yakınlaştırdıktan sonra performansa dönüştürür. Bu zihinsel süreçlerin yanı sıra, Bandura (1986) bireyin öz yeterlik inancından da söz etmektedir. Bireyin tüm özellikleri uygun olsa bile öğrendiklerini performansa dönüştürmek için yeterli istek ve başarabileceğine ilişkin inanca, yani “öz yeterlik inancı”na sahip değilse öğrenilenler performansa dönüştürülemeyecektir.

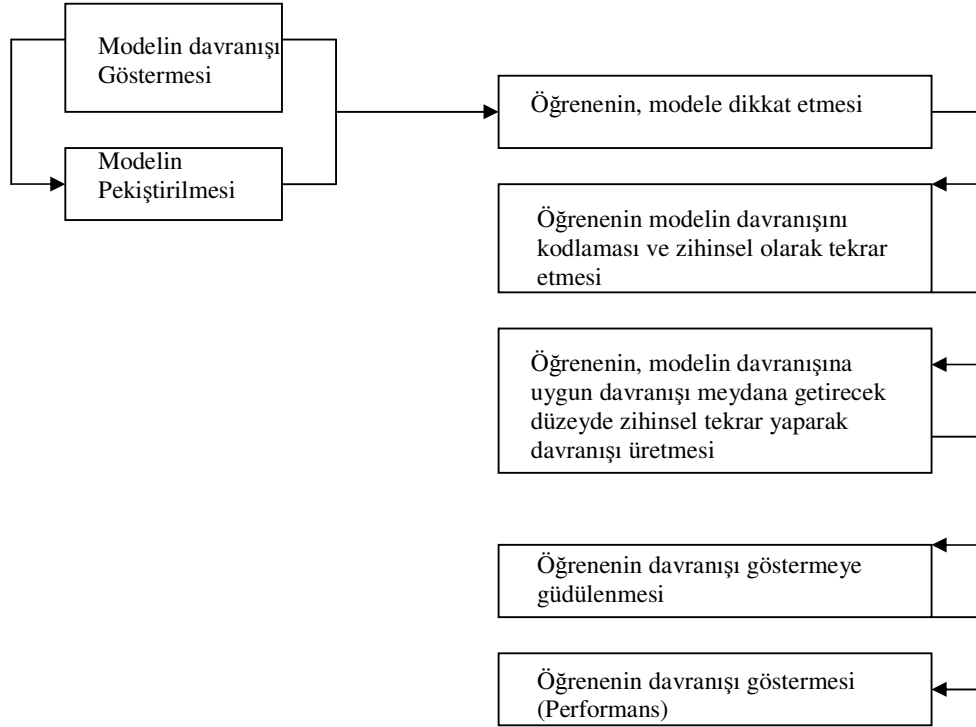
Sonuç olarak, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesi için gözleyenin modelin davranışlarını zihinsel süreçlerden geçirmesi, prova etmesi, kendisine dönüt ve düzeltme vermesi ve bunun yanı sıra kendi becerilerine inanması, başka bir deyişle öz yeterlik inancının yüksek olması gerekmektedir.

1.1.4.4 GÜDÜLENME SÜREÇLERİ

Bandura’nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramında pekiştireçlerin iki önemli işlevi bulunmaktadır (Hergenhahn, 1988). Bunlardan ilki, pekiştireçlerin gözlemcide beklenti uyandırmasıdır. Modelin davranışlarının pekiştirildiğini gören kişi aynı davranışı gösterirse kendi davranışının da pekiştirileceğini düşünür. Pekiştireçlerin ikinci işlevi ise öğrenmenin performansa dönüştürülmesini sağlamasıdır. Bandura’nın “Bobo Doll” deneyinde de görüldüğü gibi, gözlenen davranış bir neden olmadan ortaya çıkmayabilir. Pekiştireçlerin ilk işlevi beklenti yaratmak; ikincisi ise öğrenilenin işe koşulması için güdü yaratmaktır (Hergenhahn, 1988).

Bandura (1986), öğrenmenin oluşması için doğrudan pekiştireçlere gereksinim olmadığını savunmaktadır. İnsanlar, başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Modelin davranışının pekiştirilmesi ya da cezalandırılması, yani dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza da doğrudan pekiştirme ve ceza kadar etkili olabilmektedir. Bandura’nın bu kuramı, geleneksel pekiştirme kuramlarından hayli farklıdır. Geleneksel pekiştirme kuramlarına göre, yalnızca kişiye doğrudan verilen pekiştireç ya da ceza, davranışların oluşumunda ve kalıcılığında etkin olmaktadır. Pek çok pekiştirme kuramcısı, pekiştirme ve cezanın yavaş yavaş, otomatik olarak ve genellikle organizma fark etmeden etki ve tepki arasındaki ilişkiyi yani öğrenmeyi sağladığını savunmaktadır (Hill, 1977; Hergenhahn, 1988; Woolfolk, 1993). Bandura (1977; 1986), doğrudan pekiştirme ve cezanın öğrenme üzerindeki etkisini yadsımamakta, ancak buna ek olarak dolaylı pekiştireç ve cezanın da etkili bir öğrenme aracı olduğunu savunmaktadır. İnsanlar kendilerinin ya da bir modelin

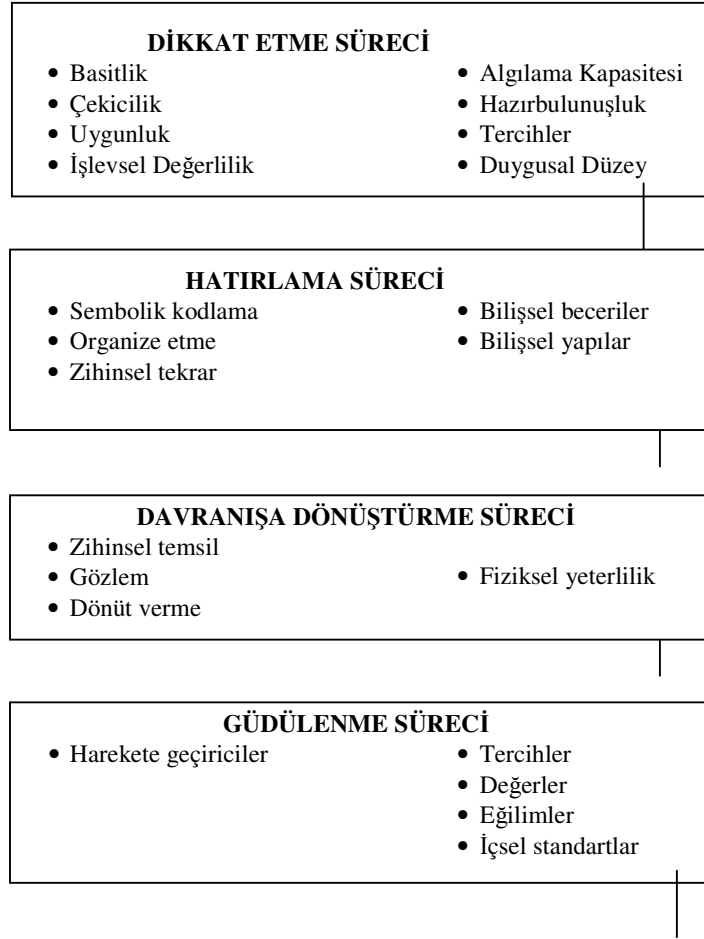
davranışlarının pekiştirildiğini ve/ya ceza almadığını gördüklerinde aynı davranışı göstermeye eğilimli olmaktadır. Bu tür davranışlar, daha sonra kullanılmak üzere zihinsel sembollere dönüştürülerek depolanmaktadır. Gözlem yoluyla öğrenme aşamaları Şekil 1.2’de özetlenmektedir.



Şekil 1.2 Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları

Senemoğlu, 1997.

Sonuç olarak, gözlem yoluyla öğrenme, dikkat, hatırlama, davranışsal beceriler ve ödüller gibi bir takım süreçleri içerir. Eğer gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşmemişse, gözleyen ya modelin kendi işine yarayacak davranışlarını gözlememiştir, ya zihninde tutmamıştır, ya fiziksel olarak bu davranışları gösterme yetkinliğine sahip değildir; ya da bu davranışları göstermek için uygun zaman, gereksinim ya da ödül ortaya çıkmamıştır. Şekil 1.3 gözlem yoluyla öğrenmede etkin olan değişkenleri ve süreçleri özetlemektedir.



Modelin davranışına uygun performans

Şekil 1.3 Gözlem Yoluyla Öğrenme Değişkenleri ve Süreçleri

Bandura,1986.

1.1.5 Gözlem Yoluyla Kazanılan Ürünler

Bandura (1986), gözlem yoluyla elde edilen öğrenme ürünlerini beş farklı kategoriye ayırmaktadır. Bunlar, bilişsel ve devinsel beceriler, yasaklar, sosyal değerler ve inançlar, çevredeki nesnelerin kullanımı ve duygularını ifade etme biçimidir.

1.1.5.1 Bilişsel ve Devinsel Beceriler

İnsanlar gözlem yoluyla, eleştirel düşünme, problem çözme gibi yeni bilişsel beceriler ve yüzme, tenis oynama gibi devinsel beceriler öğrenebilirler.

1.1.5.2 Yasaklar

Bireyin modeli gözlemlemesi, daha önce öğrenmiş olduğu yasakların güçlenmesine ya da zayıflamasına neden olabilir. Örneğin gözleyenin yapmakta olduğu davranış, model tarafından da yapılıyor ve cezalandırılıyorsa, gözleyen de bu davranışı yapmaktan vazgeçebilir.

1.1.5.3 Sosyal Değerler ve İnançlar

Gözlenen modelin sahip olduğu değerler ve inançlar gözleyen tarafından taklit edilerek öğrenilebilir. Örneğin dürüstlük, verdiği sözü tutma gibi değerler ve dini inançlar, kişinin kendi becerilerine olan inançları da taklit yoluyla edinilebilir.

1.1.5.4 Çevredeki Nesnelerin Kullanımı

Belli bir modelin gözlenmesiyle çevredeki nesnelerin nasıl kullanılacağı öğrenilebilir. Özellikle çocuklar çevrelerindeki nesneleri kullanmayı bu yolla öğrenirler. Yetişkinlerse yeni karşılaştıkları durumlarda bu yöntemi kullanırlar.

1.1.5.5 Duyguları İfade Etme Biçimi

Öfke, endişe, heyecan gibi pek çok duygunun ifade edilmesi gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Özellikle çocuklarda duyguların gösterilmesi kendilerine yakın bir modeli gözleyerek oluşmaktadır.

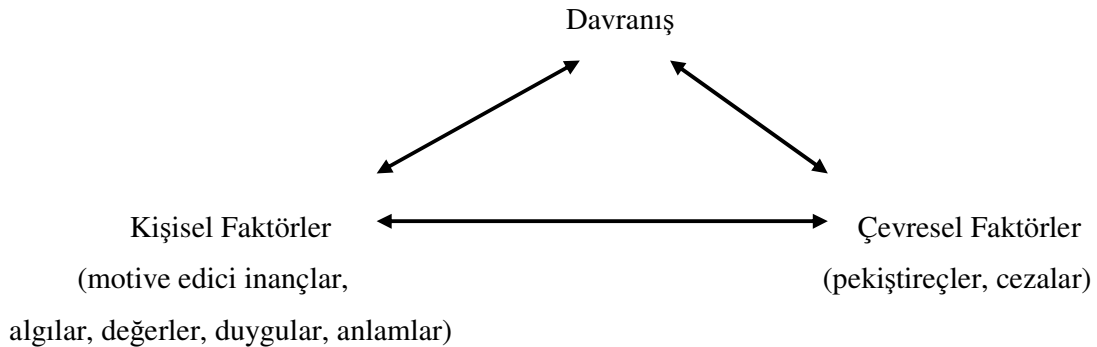
1.2 Sosyal Bilişsel Kuramın Dayanakları

Sosyal bilişsel kurama göre insanlar, doğa güçleri ya da bazı iç dürtüleri tarafından yönetilmez ve şekillenmezler. İnsanlar, zihinsel süreçlerini kendileri düzenleyen, bunun sonucunu çevrelerine yansıtan ve tüm bu düzenlemeler ve çevreyle etkileşimler sonucu davranışları değişikliğe uğrayan organizmalardır (Pajares, 2002). Buna bağlı olarak da sosyal bilişsel kuramın dayanakları insan, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı belirleyicilik, bilişsel sembolleştirme kapasitesi, davranışların olası sonuçlarını öngörme, dolaylı öğrenme, öz düzenleme, öz yargılama ve öz yeterlik inancıdır. Aşağıdaki bölümlerde bu dayanaklar ele alınmaktadır.

1.2.1 Karşılıklı Belirleyicilik

Psikolojiyle uğraşan tüm bilim insanları, insan davranışlarının neden ve nasıl oluştuğuyla ilgilenmişlerdir. Davranışçılar (Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, vb.), insan davranışının ortamdaki pekiştireçlerle ortaya çıktığını, pekiştireçlerin değiştirilmesiyle davranışın da değişebileceğini savunmuşlardır. Doğanın davranışlar üzerindeki mutlak gücüne inananlar, davranışın genler ve kalıtım gibi değiştirilemeyecek öğelerce belirlendiğini; varoluşçularsa (Sartre, Kierkegaard, Camus, Heidegger, vb.) insanların özgür seçimleriyle davranışlarını oluşturduklarını savunmuşlardır. Bandura'nın bu konudaki açıklaması ise bu üç ögenin, yani insanın, davranışın ve çevrenin hiç birini yadsımadan, tümünün bir karmasının insan davranışını oluşturduğu yönündedir.

Bandura (1986), bilişsel, duyuşsal ve biyolojik değişkenleri içeren kişisel faktörler, çevre ve davranış arasında *karşılıklı belirleyicilik* olduğunu savunmaktadır. Sosyal bilişsel kuram açısından, insanların eylemleri kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin dinamik olarak birbirini etkilemesinin bir ürünüdür. Örneğin insanların kendi davranışlarının sonuçlarını nasıl yorumladığı, çevrelerini ve kişisel özelliklerini değiştirmektedir. Bunun karşılığında da kişinin daha sonraki davranışları değişmektedir. Bu üçlü belirleyicilik şekil 1.4'te gösterilmektedir.



Şekil 1.4. Karşılıklı Belirleyicilik

Bandura, 1986

Bandura (1977)'ya göre, insanlar belli şekillerde davranarak çevrelerini etkiler ve değiştirirler; bunun sonucu değişen çevre de sonraki davranışlarını etkiler. Ancak Bandura, kişisel faktörler, çevre ve davranış arasındaki etkileşimden söz ederken, bazı durumlarda bunlardan birinin diğerlerinden daha etkili olabileceğini de savunmaktadır. Örneğin bazı

durumlarda yüksek bir ses insanın davranışları konusunda belirleyici olabilmektedir. Yüksek sese maruz kalma kişide duyuşsal değışikliklere yol açabilmekte, bunun sonucunda kişinin davranışları değışebilmektedir. Başka bir durumda da kişinin inançları, tutumları en etkili öge haline gelebilir. Bandura (1977), kişilerin inançlarının, deneyimle sağlanmış sonuçların etkilerinden daha güçlü olduğunu söyleyerek insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok inançların etkili olduğunu savunmuştur. Bu durumda, karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, davranış ve çevre ile inançlar, tutumlar gibi kişisel faktörlerin tümü etkileşim halindedir.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramındaki temel dayanaklardan biri olan "karşılıklı belirleyicilik", duyuşsal, bilişsel ya da güdüleyici süreçlerin geliştirilmesiyle çevrenin ve insan davranışının da dinamik biçimde birbirini değıştireceğini savlamaktadır (Bandura, 1995). Örneğin bir okulda öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak güvenlerini arttırarak öğrenmelerini iyileştirebilirler. Öğrencilerin kendi becerilerine olan inançlarını, düşünme becerilerini ve duyuşsal özelliklerini değıştirebilirler. Bu kişisel faktörlerin değışmesi anlamına gelir. Öğretmenler, öğrencilerinin akademik becerilerini ve öz-düzenleme becerilerini de arttırabilirler. Öz-düzenleme becerileri, "kişinin kendi düşünme becerilerini ve davranışlarını etkileme gücü"dür (Bandura, 1994; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990; Pajares, 2002) Bu beceriler, davranışlarının değışmesini sağlar. Öğrenci başarısına etki eden okul ve sınıf yapısını da değıştirebilirler ki bu da çevresel faktörlerin değışmesi demektir.

Bandura'nın kuramı, öğrenmede çevresel ve biyolojik faktörleri vurgulayan kuramlardan farklı olarak, insanların kendi gelişimlerinde etkin rol alan ve eylemleriyle çevreyi ve kendilerini değıştirebilecek yapıya sahip olduklarını öne sürmektedir. Bu yapıda, diğer kişisel özelliklerin yanı sıra, fakat daha önemlisi kişilerin öz inançlarıdır. Çünkü Bandura (1986, s. 25)'ya göre, "insanların kendileriyle ilgili olarak düşündükleri, hissettikleri ve inandıkları, davranışlarını etkiler". Buna göre bireyler, hem ürün hem de çevrenin ve kendi sosyal sistemlerinin üreticisi durumundadırlar. İnsanlar, toplum yaşamı içinde yapayalnız olmadıklarından ortak bir öz-inançtan da söz edilebilir. Bir toplum ya da toplulukta bir arada yaşayan insanların da toplumun becerilerine, yapabileceği ve yapamayacağı etkinliklere ilişkin bir inancı bulunmaktadır (Pajares, 2002). İnsanlar toplumdaki yaşamlarını iyileştirecek bazı ortak inançlara ve becerilere sahiptirler. Kuram, toplum yaşamını da kapsadığından, birey odaklı gelişimin yanı sıra toplumsal değışim ve gelişimden de söz etmektedir.

Bandura (1986), sosyal sistemler ve çevrenin, insan davranışını, kişinin kendisine ilişkin algısı konusundaki psikolojik düzenekler yoluyla dolaylı olarak etkilediğini savunmaktadır. Başka bir deyişle, sosyo-ekonomik statü, eğitim, ailesel yapı gibi etmenlerin insan davranışı üzerinde doğrudan etki etmediği, bu etmenlerin insanların kendilerini nasıl algıladıklarını, yani öz yeterlik inançlarını ve duygusal durumlarını etkilediği söylenebilir.

1.2.2 Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura (1986), insanların bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak algıladıklarını savunmaktadır. Buna göre insanlar, bilişsel öğrenme kuramındaki bilişsel haritalara benzer şekilde çevrelerini anlamlandırmak için sembolleştirme kapasitelerini kullanmaktadırlar. Bandura'ya göre semboller, düşüncenin araçlarıdır. Deneyimlerini sembolleştirme sayesinde insanlar yaşamı anlamlandırır ve sürekliliğini sağlarlar. Bu sembolleştirme, aynı zamanda gelecekteki davranışlar için insanların bilgi depolamalarına yarar. Sembolleştirme kapasitesi, gözlenen davranışın taklit edilmesi için de kullanılabilir (Bandura, 1986).

Kişilerde var olduğu düşünülen sembolleştirme kapasitesi bir kayıt cihazına benzetilebilir. İnsan zihni, kaydın tutulduğu ve saklanıp depolandığı yerdir. Geçmişe ilişkin her yaşantı, deneyim, düşünce, duygu kaydedilir. Gelecekte gösterilebilecek davranışlar da önce zihinde sembolik olarak gerçekleştirilir. Bandura (1986: sf. 23)'ya göre, “geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan malzemelerdir”.

1.2.3 Öngörü

Sembolleştirme kapasitesi sayesinde insanlar bazı problemleri zihinlerinde çözebilme, geleceğe yön verme ve öngöründe bulunabilme olanağına sahiptirler (Bandura, 1986). İnsanlar, bazı eylemlerini gerçekleştirmeden önce zihinlerinde planlama, olası sonuçlarını tahmin etme becerisini taşırlar. Bu beceri, kendilerine amaçlar koyma ve bu amaçlara ulaşmak için stratejiler geliştirme gibi geleceği planlamayla ilgili süreçleri de içermektedir.

1.2.4 Dolaylı Öğrenme

Sosyal bilişsel kuramın önemli bir ilkesi olan dolaylı öğrenmeye göre, insanlar yalnızca kendi deneyimlerinden değil başkalarının deneyimlerinden de öğrenmektedirler. Pek çok durumda deneme-yanılma yöntemi kullanılmaksızın bireylerin kendileri için yeni bir davranışı

gösterebilmeleri, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemesiyle ortaya çıkmaktadır. Gözlenen davranış, sembolleştirme kapasitesi kullanılarak zihne kodlanmakta ve gerekli durumda eyleme dönüştürülmek üzere saklanmaktadır.

Dolaylı öğrenme için gereken süreçler daha önce de değinildiği gibi dikkat, hatırlama, davranışı üretme ve pekiştirme. Model alınması olası davranışa öncelikle dikkat edilmesi, bu davranışın belleğe kodlanması, davranışı ortaya çıkaracak beceriye ve inanca sahip olunması ve davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir (Bandura, 1977; 1986). Bandura (1986)'ya göre, pekiştireç, davranışçı kuramda olduğu gibi doğrudan dışsal, Miller ve Dollard'ın taklitle öğrenme kuramında olduğu gibi dolaylı ya da bilişsel ve oluşturmacı kuramdaki gibi içsel olabilir. Sonuç olarak, eğer gözlenen davranışın birey tarafından gerçekleştirilmesi bireyin beklentilerini karşılamış ve olumlu sonuç vermişse davranışın gelecekte yinelenme olasılığı artmış olur ki bu da öğrenmedir.

1.2.5 Öz Düzenleme

Öz düzenleme (self regulation), kişinin kendi güdülenmesini, düşünme süreçlerini, duygusal durumlarını ve davranış kalıplarını etkileme işidir (Bandura, 1986, 1994; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990). İnsanlar kendi davranışlarını kontrol etme becerisine sahiptirler. Öz düzenleme becerisi, kişinin neyi yapabildiği, neyi yapamadığına yönelik öz yeterlik inancıyla da ilgilidir. İnsan, davranışlarıyla ilgili olarak başkalarının gösterdiği tepkilerden de etkilenmekle birlikte aslolan kendi güdülenmesi ve kendi algısıdır.

Son yıllarda insan zihninin bilgiyi nasıl işlediği, organize ettiği ve hatırladığıyla ilgili pek çok kuram ortaya atılmıştır. İnsan zihninin çalışması ve işlevleri pek çok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar, bilgiyi işleme konusuna yeni bakış açıları getirmiştir. Ancak insan zihninin çalışması, bilgiyi işlemesi, saklaması, organize etmesi ve geri çağırmasıyla ilgili ortaya atılan bilişsel kuramlarda eksik olan nokta insan gelişimi ve uyumuna ilişkin öz-düzenleme süreçlerini göz ardı etmeleridir (Bandura, 1995).

Meta-bilişsel kuramcılar, öz-düzenlemenin kişinin kendine uygun öğrenme stratejilerini seçme, anlama; bilgi durumunu test etme; yanlış ve eksik öğrenmelerini tamamlama, düzeltme; bilişsel stratejilerini tanıma ve kullanma boyutlarına dikkat çekmektedirler (Brown, 1984; Paris ve Newman, 1990; akt. Bandura, 1995). Zimmermann (1990), akademik öz-düzenleme becerileri üzerine araştırmalar yapmış ve öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan

öğrencilerin gelişmemiş olanlara göre akademik olarak çok daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır.

1.2.6 Öz Yargılama

Öz düzenlemeye benzer şekilde, insanlarda kendi davranış ve tutumlarına ilişkin düşünme ve yargıda bulunma becerisi bulunmaktadır. Bandura (1996, s.21)'ya göre bu özellik "en insani özelliğimizdir". Bu özellik sayesinde, insanlar deneyimlerini anlamlandırmakta, kendi bilişleri ve becerilerine olan inançlarını tanımakta, öz değerlendirme yapabilmekte ve bu değerlendirme sonucunda davranışlarını ve düşünce biçimlerini değiştirebilmektedirler. Bütün bu yargılar ve değerlendirmeler, bireyin bir işi yapmada ne derece becerili ve yeterli olacağına ilişkin görüşünü geliştirmektedir. Bireyin kendi becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili bu yargısı, "öz yeterlik inancı"nı oluşturmaktadır (Bandura, 1977; 1986; 1994).

Bireyin kendisiyle ilgili yargılarının belli bir işe girişmekte ne kadar kararlı davranacağını, bu işte ne kadar sebatkâr olacağını, karşılaşılabilecek bir sorunla başa çıkmada ne kadar çaba harcayacağını, kaygı ve güdülenme düzeyini de belirleyeceği düşünülmektedir (Bandura, 1994). Bütün bu faktörlerin toplamı, sosyal-bilişsel kuram içinde "öz yeterlik inancı" denilen kavramın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

1.3 Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlikle ilgili alanyazında "öz yeterlik inancı" (self-efficacy beliefs) (Orhan ve Akkoyunlu, 2003; Bıkmaz, 2002; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004), "algılanan öz yeterlik" (perceived self-efficacy) (Senemoğlu, 1997; Celep, 2000), "öz yeterlik algısı" (sense of self-efficacy) (Aşkar ve Umay, 2002) , "öz yeterlik yargısı" (Celep, 2000) ya da "öz yeterlik duygusu" (Celep, 2000; Önen ve Öztuna, 2005) gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada "öz yeterlik inancı" söylemi benimsenmiştir.

Bandura (1986, s.391), öz yeterliği, "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı" olarak tanımlamaktadır. Bandura'nın çalışmaları, kişinin becerilerine ilişkin inançlarının yalnızca davranışlarını değil, kişinin güdülenmesini ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001). Kişinin öz yeterlik inancı, kişisel güdülenmenin, başarının ve refahın temelini oluşturmaktadır. Eğer insanın gerçekleştireceği bir iş konusunda kendi becerilerine

ilişkin inancı yüksekse, işe başlarken daha iyimser olacak, işi başarmak için daha çok çalışacak ve karşısına çıkacak güçlükler karşısında yılmayacaktır. Öz yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuyula değil, kendi becerilerine olan inancıyla ilgilidir (Pajares, 2002). Ancak, yine de kişinin öz güveni ne kadar yüksek olursa olsun, eğer gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse başarıya ulaşması zordur. Bu yüzden de öz yeterlik inançlarını, öncelikle gerekli bilgi ve becerinin ne denli iyi kazanıldığı belirlemektedir.

Öz yeterlik inancı, davranışlarının olası sonuçları konusunda kişinin yargılarıyla ilintili değildir, ama öz yeterlik inancı umulan sonucun yordanmasına yardım edebilir. Örneğin akademik becerilerine güvenen öğrenciler, sınavlarda yüksek not alırlar. Bunun tam tersi kendine güveni olmayan kişiler için de geçerlidir. Akademik konuda öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler daha düşük not alırlar. Bandura (1986, s.395), araştırmaların öz yeterlik inancı yüksek insanların düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip kişiler, başarısızlıklarını, gösterdikleri çabanın yetersiz oluşuna, öz yeterlik inancı düşük olanlarsa, başarısızlıklarını becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar (Collins, 1982; Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001).

Öz yeterlik inancı, özgüven duygusundan farklı olarak yalnızca bir eylem ya da alanla ilgilidir. Belli bir alanda yüksek öz yeterlik inancına sahip bir kişinin, başka bir alanda düşük öz yeterlik inancına sahip olması mümkündür (Pajares, 2002). Öz yeterlik inancı, gerçek yeterlik, beceri, kapasiteden çok, yeterlik düzeyine ilişkin inançla ilgilidir. Öz yeterlik, Rotter (1966)'ın kuramı, denetim odağı (locus of control)'dan da farklıdır. Denetim odağı, kişinin dünyaya ve olaylara genel bakış açısıyla ilişkilidir. Öz yeterlik ise alana, duruma ya da yapılan işe özgüdür.

Bandura (1995, s.2), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan ziyade doğru olduğuna inandığı şeye dayandığını savunmaktadır. İnsanlar, genellikle yeterlik düzeylerine ilişkin gerçekte olduğundan daha düşük ya da daha yüksek inançlara sahip olabilirler. İnsanların kendi becerilerini, yeterliklerini, kapasitelerini hatalı değerlendirdikleri, azımsadıkları ya da abarttıkları rastlanan durumlardır. Kişilerin kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, sahip oldukları becerileri en iyi biçimde kullanabilmelerini engellerken, kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algılamaları çoğu kez performansları üzerinde olumlu

etkide bulunmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Başka bir deyişle, bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Bu nedenle, Bandura (1986, s.391), aynı beceri düzeyindeki kişilerin farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, iyi, çok iyi) performans sergilediklerini belirtmektedir.

1.3.1 Öz Yeterlik İnancının Oluşumu

Kişiler çeşitli etkinliklerde bulunur, bu etkinliklerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer etkinlikler gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin yeterlik inancı geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986, s. 399; Pajares, 2002). Başarılı deneyimler, öz yeterlik inancı oluşturmada olumlu rol oynarken, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz yeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır. Bandura (1986, s. 389), güçlü öz yeterlik inancının zamanla ve olumlu deneyimlerle geliştiğini, bir kez geliştikten sonra dirençli olduğunu ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan etkilenmediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öz yeterlik inancının oluşumu önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanlar herhangi bir işe kendileri ya da çevreleri hakkında hiçbir düşünce olmaksızın girmezler. Herkesin önceden geliştirdiği, kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bu değerler sistemi, insanların düşüncelerini, duygularını, güdülenme düzeylerini ve davranışlarını etkilemektedir. Bandura (1986; 1995; 1996), kişinin kendi becerilerine ilişkin algılarının oluşumunu etkileyen belli başlı dört kaynak olduğunu savunmaktadır. Bunlar, kişinin kendi geçmiş deneyimleri (mastery experiences), sosyal modelleri gözlemlenmesi (vicarious experiences), yani dolaylı deneyimler, sözel ikna (verbal persuasion) ve korku, hoşlanma, nefret gibi fizyolojik ve duyuşsal durumlardır (physiological and emotional states).

1.3.1.1 Geçmiş Deneyimler

Öz yeterlik inancının oluşumundaki birincil kaynak, kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Başarılı sonuçlar, kişinin kendi becerilerine olan inancını inşa etmesine yardımcı olmaktadır. Başarısızlıklarsa, özellikle eğer öz yeterlik inancının iyice yerleşmesinden önce olduysa, kişinin kendi becerilerine ilişkin inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1986). Dolayısıyla, başarısızlığın zamanlaması önem taşımaktadır. İnsanlar kolay başarıya ulaştıkları deneyimler yaşamışlarsa, çabuk sonuçlar beklemeye eğilim

göstermekte ve başarısızlık karşısında kolaylıkla cesaretlerini yitirebilmektedirler. Eğer başarı, yetenek, çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir nedenlere bağlanıyorsa, öz yeterlik inancı daha güçlü olur. Başarı, şans ya da başkalarının yardımı gibi dışsal nedenlere bağlanıyorsa, öz yeterlik inancı güçlenmeyebilir. Başka bir deyişle, kişi bir etkinliği gerçekleştirmek için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz yeterlik inancının oluşumu bundan olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bir etkinlikte sürekli sebat ve çaba sonucu kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır.

Bandura (1995)'ya göre, öz yeterlik inancı geliştirmek, sabit alışkanlıklar kazanmaya benzemez. Bu süreç, daha çok, sürekli değişen yaşam şartlarıyla başa çıkabilmek üzere uygun davranış biçimleri yaratmak ve işe koşmak için kişinin bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçlarla donanması anlamına gelir.

Ancak Bandura (1986, s.81)'ya göre, “her ne kadar öz yeterlik inançları genellikle başarıyla artmakta ve tekrarlanan başarısızlıklarla düşmekteyse de, performansın etkisi o performansın nasıl oluştuğuna ilişkin inanca bağlıdır”. Başka bir deyişle, eğer kişi bir etkinlikte yeterli bilgi ve becerisi olmadığının, etkinlik için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz yeterlik inancı bundan etkilenebilmektedir. Ancak tüm bu zaman, çaba, bilgi, beceri, başarı değişkenleri bir yana, Bandura (1986), öz yeterlik inançlarının oluşumuna ilişkin şunları ifade etmektedir:

“öz yeterlik inancı oluşumunda, performansın nasıl oluştuğuna ilişkin değişkenler, becerilerle ilgili ön kavramsallaştırmalar, işin algılanan güçlüğü, çaba, dışardan alınan yardımın miktarı, etkinliğin gerçekleştiği şartlar, başarı ve başarısızlığın zamanlamasından çok, deneyimlerin bellekte yapılandırılma şekli yani insanda bıraktığı tortu önemlidir (s. 85).

Özetle, insanlar bazı etkinlikleri gerçekleştirir, etkinliklerinin sonucunu yorumlar, bu sonuçlara göre kendileri hakkında bir inanç oluşturur ve bu inançları doğrultusunda sonraki etkinliklerini planlarlar. Başarılı sonuçlar, yüksek öz yeterlik inancına, başarısızlıklarsa düşük öz yeterlik inancına neden olur. Aslında kişinin yaşadığı deneyimler birincil veri olmalarına rağmen, yine de ham veri olarak kabul edilebilir. Aslolan bu deneyimlerin kişide yarattığı etkidir (Pajares, 2002).

1.3.1.2 Gözlem

Öz yeterlik inancının oluşumunu, güçlenmesini ya da zayıflamasını etkileyen ikinci önemli faktör sosyal modellerin gözlemlenmesiyle elde edilen bilgidir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir bileşeni olan modelin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunda da karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar, kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilirler. Benzer şekilde, çok çaba harcamasına rağmen başarısız olan birinin deneyimlerini gözlemek de öz yeterlik inancının oluşumunda olumsuz etki gösterebilmekte ve kişinin güdülenmesini düşürebilmektedir (Brown ve Inouye, 1978; Aktaran: Bandura, 1995). Başka insanların deneyimleri, gözleyen için dolaylı deneyim anlamına gelebilmektedir. Başka bir deyişle, kişi deneyimi birebir kendisi yaşamadığı halde, başka birinin deneyimlerinin sonuçlarından, başarı veya başarısızlıklarından etkilenebilmektedir. Dolaylı deneyimler, öz yeterlik inancı oluşumunda, kişinin kendi deneyimleri kadar etkili bir kaynak olmamasına rağmen, kişinin kendi becerilerine ilişkin algısı düşükse ya da ön bilgisi sınırlıysa, daha büyük önem kazanmaktadır (Pajares, 2002, s.14).

Sosyal modellerin gözlenmesinde, gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, öz yeterlik inancının oluşumunda değer taşımaktadır. Algılanan benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen modelin başarı ve başarısızlıkların o denli fazla etkilenebilmektedir (Bandura, 1994, s.32). Algılanan benzerlik göstergeleri yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum, ırk ve etnik köken olabilir. Bunlar arasında yaş ve cinsiyet diğerlerine göre daha fazla önem taşımaktadır (Pajares, 1992b). Örneğin bayan bir sporcunun başarısını izlemek kendisi de bayan olan gözlemcinin öz yeterlik inancını etkileyebilir. Ama gözlenen erkek bir sporcuysa, gözleyen bayanın öz yeterlik inancı oluşumu bundan etkilenmez. Eğer insanlar gözledikleri kişinin özelliklerinin kendilerinininkinden çok farklı olduğunu düşünüyorlarsa, gözlenen davranış ve bu davranışın sonuçları, kişinin öz yeterlik inancının oluşumunda önem taşımamaktadır. Ancak insanlar genel olarak, hareketlerinden esinlenebilecekleri, yetkin modellerin arayışındadır. Bu tür modellerin davranışları ve düşünme şekilleri, çevrelerindeki insanlar için öğretici olmakta ve diğer insanlar bu tür kişileri model almaya eğilim göstermektedirler (Bandura, 1995).

Taklit yoluyla öğrenmede izlenen dikkat, hatırlama, davranışa dönüştürme ve güdülenme süreçleri öz yeterlik inancının oluşumunda da izlenmektedir. Gözlem yoluyla öz yeterlik inancı oluşumunda yalnızca gerçek insanların gözlenmesi değil, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modeller de yer alabilmektedir. Bandura (1986)'ya göre, ister gerçek, ister sembolik olsun, modellerin gözlenmesi, öz yeterlik inancının oluşumunu ve hemen etkinliğe dönüştürülmesini sağlamamaktadır. Gözleyen kişinin gözlemlediği davranışı bilişsel olarak prova etmesi, zihinsel süzgeçlerinden geçirmesi de gerekmektedir. Doğrudan yaşanan deneyimle elde edilen sonuç, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla örtüşüyorsa, olumlu ya da olumsuz, öz yeterlik inancı daha fazla güçlenmektedir (Schunk, 1987).

1.3.1.3 Sözel İkna

Bireyin kendi yeterliğine ilişkin algısı, bu konuda çevresindekilerin ona sözel olarak iletği mesajlardan da etkilenebilmektedir. Sözel ikna, doğrudan yaşanan deneyimler ve gözlemden sonra üçüncü önemli öz yeterlik inancı kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözel ikna, başarıya ulaşmak için kişinin kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1986). Kişinin yeterliği konusunda çevrenin ona duyduğu güveni içeren sözlü mesajlar, olumlu değerlendirmeler ya da övgü, kişinin içsel güdülenmesini, dolayısıyla öz yeterlik inancının oluşumunu ya da güçlenmesini etkileyebilmektedir.

Olumlu ikna, kişinin cesaret kazanmasını ve kendisini güçlü hissetmesini sağlamaktadır. Bunun tam tersi de olumsuz ikna için geçerli olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin öz yeterlik inançlarını zayıflatılabilmekte hatta yok edebilmektedir. Pajares (2002)'e göre, genellikle negatif ikna yoluyla öz yeterlik inancının zayıflatılması, pozitif ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

Sözel iknada, ikna eden kişi büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik inancının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği (kredibilitesi) ve ikna ettiği konudaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir (Bandura, 1994). Belli bir konuda öz yeterlik inancı yüksek insanlar, aynı ya da benzer bir konuda çevrelerindeki insanların öz yeterlik inançlarını etkileyebilmektedirler. Bunu yaparken, olası durumları göstermek, olası problemler konusunda uyarmak, strateji ve taktikler vermek gibi sözel iknadan daha fazla yardımda da bulunabilmektedirler (Bandura, 1994).

Sözel ikna özellikle çocukların öz yeterlik inançlarını oluşturmalarında işe yaramaktadır. Aile, akran grubu, öğretmenler gibi yakın çevresindeki kişiler, çocuğun öz yeterlik inancını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Schunk, 1987).

1.3.1.4 Fizyolojik ve Duyuşsal Deneyimler

Endişe, stres, kızgınlık, korku gibi kişide oluşan fizyolojik ve duygusal durumlar, öz yeterlik inancına ilişkin bilgi vermektedir. Bir etkinliğe karşı duyulan yoğun duygular, o etkinliğin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanmasını etkilemektedir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duyuşsal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002).

Bireylerin öz yeterlik inancının oluşumunda, güçlenmesinde ya da zayıflamasında, içinde bulundukları fizyolojik ve psikolojik durumlar büyük önem taşımaktadır. Örneğin yaşanan stres ve gerginlik, düşük performansın bir sonucu olarak algılanabilir. Olumlu ruh hali, kişinin kendi becerilerine ve performansına ilişkin inancını olumlu yönde etkileyebilmekte, karamsarlık ise yeterlik inancının da düşmesine neden olabilmektedir (Schunk, 1987). Ancak, öz yeterlik inancının oluşumunda rol oynayan diğer etmenler gibi duyuşsal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığıyla ilgilidir (Bandura, 1986). Bazen de olumsuz psikolojik ve duyuşsal deneyimler enerji verici, bir sonraki etkinliğin daha iyi gerçekleştirilmesi için rehberlik edici olarak görülebilir.

1.3.2 Yaşamın Çeşitli Evrelerinde Öz yeterlik İnancının Gelişimi

İnsan, yaşamı boyunca pek çok dönemden geçmektedir. Bandura (1997, s. 162)'ya göre bu evreler Piaget'nin çizdiği kadar kesin çizgilerle belirlenmemiş olmakla birlikte, öz yeterlik gelişimi konusuna ışık tutan, yaşam boyunca öz yeterlik inancı gelişim aşamalarını açıklayan evrelerdir.

Kişiler, yaşamları boyu birbirlerinden farklı deneyimler yaşarlar. Hatta aynı deneyimleri yaşasalar bile her bir deneyimin kişide yarattığı etki farklı olmaktadır. Bu durumda öz yeterlik inancının gelişimi, yaşamın evrelerine ve yaşamımız boyunca içinde bulunduğumuz durumlara göre şekil kazanmaktadır (Maurer, 2000). Bandura (1997), bu evreleri bebeklik, aile ilişkilerinin önemli olduğu evre, arkadaş ilişkilerinin önem kazandığı evre, okul dönemi,

ergenlik, yetişkinlik ve ileri yaş dönemi olarak sıralamaktadır. Aşağıda öz yeterlik inancı oluşumundaki önemli evreler çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik evreleri olmak üzere üç başlık altında irdelenmektedir.

1.3.2.1 Çocukluk Evresinde Öz Yeterlik İnancı Gelişimi

Bu gelişim evrelerinden ilki bebeklik evresidir. Bandura (1997)'ya göre, doğumdan hemen sonra çocuklarda öz benlik algısı gelişmemiştir. Bebekler, davranışlarının çevrelerini etkilediğinin farkında değildir. Ancak kısa bir süre sonra bebekler davranışlarının çevrelerini etkilediğini fark ederler. Belleklerinin de gelişimiyle, bebekler neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlarlar. Sosyal çevrelerini etkileyebildiklerini görmek bebeklerde öz yeterlik inancı gelişiminin ilk aşamasıdır. Bu aşamayı, örnek alma davranışı izler (Maurer, 2001). Bebekler, konuşma dâhil pek çok davranışı çevresindekilerin davranışlarını model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler.

Aile ilişkilerinin öz yeterlik inancının gelişiminde önemli etkisi vardır. Çocuklar anne-babalarıyla ve fiziksel çevreleriyle iletişim kurarak, model alarak öğrenmeye devam etmektedirler. Bandura (1994)'ya göre bu evre çok önemlidir, çünkü aileler bu evrede bebeğin iletişim kurma çabasına karşılık vererek, fiziksel çevresini zenginleştirerek, ona keşfetme özgürlüğü sağlayarak ve model alabileceği davranışlar sergileyerek bebeğin öz yeterlik inancı gelişimini sağlayabilirler. Bu stratejiler sosyal, dilsel ve bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır.

Aile ilişkilerinin ardından, öz yeterlik inancının gelişiminde arkadaş ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Yaş, sosyal konum ve değer olarak öne çıkan modellerle etkileşimde bulunma, kişinin öz yeterlik inancı oluşumunda önem taşımaktadır. Bandura (1997) arkadaşlardan etkilenmenin çift yönlü olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada, arkadaşlar tarafından kabul edilmeme, akademik başarısızlık ve ailenin çocuğu gözleyip müdahalede yetersiz kalması, çocuğun öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Maurer, 2001; Bandura, 1994).

Bandura (1997, s. 175) “okul, çocukların bilişsel yeterliklerinin geliştiği ve topluma katılabilmesi için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yerdir” diyerek bu evrenin öz yeterlik inancı gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır. Okul içinde alınan formal eğitim, beceri kazanma ve öz yeterlik inancı gelişiminin yalnızca bir kısmını oluşturur. Ancak Bandura (1997, s. 175) akademik başarısı yüksek öğrencilerin okul dışındaki sosyal ilişkilerinde, bir konuyu anlamada, problem çözmede ve benzeri etkinliklerde de başarılı

olduklarını dile getirmektedir. Bruner (1966) de okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, okul dışında da öğrenme olanaklarını daha iyi değerlendirebildiğini ifade etmiştir. Bandura, bu olguyu öz yeterlik inancıyla, Bruner ise güdülenme, çevresel ve sosyo kültürel etmenlerle açıklamaktadır. Ancak okul her zaman öz yeterlik inancının gelişiminde olumlu etkilere neden olmayabilir. Okul ortamındaki kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin iyi kurgulanmaması, öğrencileri yeteneklerine göre sınıflama, rekabete dayalı öğretim ve değerlendirme sistemi, öz yeterlik inancı gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Maurer, 2001).

1.3.2.2 Ergenlik Evresinde Öz Yeterlik İnancı Gelişimi

Ergenlik dönemi çocukluktan erişkinliğe geçiş, kişinin değişen bedenine, duygularına ve sorumluluklarına uyum sağlayabilme süreci olarak beraberinde zorlukları da getiren bir dönem olarak görülmektedir. Bu uyum sürecinde öz yeterlik inancı önem taşımaktadır. Bandura (1997, s. 177–178) kendi becerilerine olan inançları yüksek bireylerin bu dönemi daha kolay ve sorunsuz olarak geçirdiklerini, öz yeterlik inancı düşük olanlarınsa strese daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu dönem, ayrıca meslek seçimi konusundaki kararların verildiği, planlamaların ve hazırlıkların yapıldığı bir dönem olması bakımından da önem taşımaktadır. Okul başarısı konusunda öz yeterlik inancı düşük olan bireyler, aslında çok çeşitli olan meslek olanaklarının kapılarının kendilerine kapalı olduğunu düşünmekte ve meslek seçiminde kendi kendileri için engel oluşturmaktadırlar (Bandura, 1997).

1.3.2.3 Yetişkinlik Evresinde Öz Yeterlik İnancı Gelişimi

Yetişkinlik dönemi, iş yaşamına girişin yanı sıra, evlenme, çocuk sahibi olma, mali sorumluluk alma gibi rollerin de üstlenildiği dönemdir. Bandura (1997, s. 190) bu evrede yalnızca kişilerin ve ailelerin değil, tüm toplumun olumlu yönde etkileneceği anne-babalığa ilişkin öz yeterlik inançlarından söz etmektedir. Bu konuda öz yeterlik inancı yüksek olan anne-babalar, çocuklarının becerilerini arttırmaya çalışarak, onları zarar verici davranışlardan koruyarak ve iyi modeller olarak hem çocuklarına hem de topluma yarar sağlamış olurlar. Aslında Bandura'nın öz yeterlik inancının gelişimiyle ilgili olan yetişkinlik evresi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki "kendini gerçekleştirme" evresiyle benzerlik taşımaktadır (Maurer, 2001). Güçlü bir öz yeterlik inancı, yetişkinlikte gerçekleştirilmesi gereken mesleki roller, annelik-babalık rolü gibi farklı rollerin öğrenilmesinde ve gerçekleştirilmesinde etkilidir. Öz

yeterlik inancı, yetişkinlik dönemi içerisinde ele alınabilecek olan orta yaş krizinin atlatılmasını da kolaylaştırmaktadır (Bandura, 1997).

İleri yaş dönemi, belleğin zayıflaması ve sağlık sorunlarının baş göstermesi gibi nedenlerle öz yeterlik inancında azalmanın görüldüğü bir dönemdir. İnsanlar bu dönemde var olan becerileriyle geçmişteki becerilerini karşılaştırmakta, kendilerini gençlerle ve gençliklerindeki halleriyle kıyaslamaktadırlar. Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin bu dönemde daha iyimser olabilmelerine, yitirdikleri becerilerinin olduğunu kabul etmekle birlikte, halen koruyabildikleri becerilerine sahip çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1997).

1.3.3 Öz Yeterlik İnancı ve Eylem

Bandura, 1977'de öz yeterlik kavramını ilk ortaya attığından beri bu kavramın pek çok farklı alanda etkinlik ve bu etkinliklerin sonuçları konusunda etkileri araştırılmıştır. Bandura'nın 1997'de yayımladığı kitabı *Self-Efficacy: The Exercise of Control*'da öz yeterlik inancının, yaşamın farklı yönlerini, örneğin eğitim, sağlık, psikoloji, sosyal ve politik değişim, spor, iş ve uluslararası ilişkileri etkilediğini savunmaktadır. Öz yeterlik inancı, özellikle eğitim alanında, akademik başarı, başarı ve başarısızlık algıları, hedef belirleme, mesleki gelişim, öğretim ve öğretmen eğitimi konularında araştırmalar yapılmasına neden olmuştur.

Öz yeterlik inancı, insanların eylemlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu eylemler, bilişsel, güdüleyici, duyuşsal süreçlerle ya da hayattaki seçimlerle ilgili olabilir. Belli bir alandaki yüksek ya da düşük öz yeterlik inancı, insanların değişik süreçlerdeki eylemlerini ve kararlarını etkilemektedir. Bu süreçlere aşağıda değinilmektedir.

1.3.3.1 Bilişsel Süreçler

İnsan davranışları büyük ölçüde amaçlı olduğundan, belirlenen amaç doğrultusunda öncelikle bilişsel süreçler işe koşulur. İnsanlar, amaçlarını belirlerken becerilerine ilişkin öz değerlendirmelerinden etkilenirler. Kişinin öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olmaktadır.

İnsanlar bir davranışı göstermeden önce, o davranışın olası sonuçlarını ve bu sonuçların, davranışı göstermeye değer olup olmadığını zihinlerinde tasarlarlar. Başka bir deyişle, zihinlerinde bir takım senaryolar yaratırlar. Öz yeterlik inancı yüksek olanlar,

performanslarını destekleyecek ve kendilerine pozitif anlamda rehberlik edecek başarı senaryoları öngörürken, düşük öz yeterlik inancına sahip olanlarsa ne kadar çok şeyin yolunda gitmeyebileceğini düşünerek başarısızlık senaryoları yaratabilirler (Bandura, 1995).

İnsanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri davranışlarının sonuçlarını öngörebilmeleri, yaşamlarını etkileyebilecek olanları kontrol altına alabilmeleri ve bunun için kullandıkları düşünce gücüdür (Bandura, 1995). Bu tür beceriler de pek çok belirsizliğin olduğu durumlarla ilgili bilgileri bilişsel olarak işleme sürecinin etkin olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bandura (1994)'ya göre, insanlar bir eylemde bulunmadan önce, önceki deneyimlerinden yola çıkarak, tercihlerini belirlemekte, bunların yakın ya da uzak doğurgularını öngörmekte ve daha önceki deneyimlerinde hangi faktörleri sınıdıklarını, hangilerinin işe yaradığını hatırlamaktadırlar. Davranıştan önce geçirilen tüm bilişsel işlem basamaklarında kişinin kendi becerilerine olan inancı etkin olmaktadır.

Özetle, öz yeterlik inancı, insana ait en önemli özelliklerden biri olan düşünme ve eylemlerin sonuçlarını yordamada kullanılan etkin bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek bireyler zor durumlar, başarısızlıklar, kişisel ve sosyal sorunlara yol açan sıkıntılar karşısında, işlerine bağlı kalabilmekte ve sorunların üzerine gidebilmektedirler. Bu tür insanlar, kendilerine daha zorlayıcı hedefler koymakta, analitik düşünme becerilerini işe koşmakta ve karşılığında başarılı performans almaktadırlar. Öz yeterlik inancı düşük bireylerse, sıkıntılı durumlarla karşılaştıklarında analitik düşünme becerilerini kaybetmekte, yaptıkları iş karşılığındaki beklentilerini azaltmakta ve gösterdikleri performansın niteliği bozulmaktadır (Wood ve Bandura, 1989; Aktaran: Bandura, 1995).

1.3.3.2 GÜDÜLEME SÜREÇLERİ

Öz yeterlik inançları, kişinin güdülenmesini düzenlemesinde de anahtar rol oynamaktadır. İnsanlar becerilerine ilişkin inançlar oluşturmakta, olası eylemlerinin olası sonuçlarını öngörebilmektedirler; geleceklerini oluşturmak için kendilerine hedefler koymakta ve eylemlerini planlamaktadırlar (Bandura, 1995).

Bandura (1994)'ya göre, üç bilişsel güdüleme ögesinden söz edilebilir: nedenselleştirme, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefler. Bu ögeleri ortaya çıkaran kuramlar ise, adı geçen ögelere denk gelecek şekilde, nedensellik kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramıdır. Öz yeterlik inançları, bilişsel güdüleme türlerinin her birinde etkin olmaktadır. Öz yeterlik

inançları, nedenselliği etkilemektedir (Alden, 1986; Grove, 1993; McAuley, 1991; akt. Bandura, 1995). Öz yeterlik inancı yüksek kişiler, başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine, düşük olanlarsa, becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar. Nedensel bağlantılar, güdülenmeyi, performansı ve duyuşsal reaksiyonları, öz yeterlik inançları vasıtasıyla etkilemektedir (Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Relich, Debus ve Walker, 1986; Schunk ve Gunn, 1986; akt. Bandura, 1995).

Beklenti-değer kuramında, güdülenme, bir davranışın doğurabileceği sonuçlardan ve bu sonuçların değeri konusundaki beklentilerden etkilenmektedir (Bandura, 1995). Öz yeterlik inançları, sonuç beklentilerinin güdüleyici etkisini yönlendirmektedir. İnsanların yalnızca becerilerine güvenmedikleri için kaçırdıkları pek çok fırsattan söz edilebilir.

Hedef belirlemede de öz yeterlik inançları büyük önem taşımaktadır. Zor başa çıkılabilir eylemlere yönelik hedefler güdülenme gerektirmektedir. Bandura (1994)'ya göre bu hedeflerin belirlenmesinde işin zorluğundan çok kişinin kendini değerlendirmesi ön plandadır. İnsanlar, öz doyumunu, hedeflerin gerçekleştirilmesiyle eşdeğer algılayarak, davranışlarına yön verirler ve hedeflerine ulaşmada çaba, sebat ve isteklilik gösterirler. Başka bir deyişle, insanlar değer verdikleri hedeflere ulaşmaktan doyum alırlar. Eğer standartların altında performans gösterirlerse, çabalarını arttırırlar. Bu da yüksek öz yeterlik inancıyla açıklanan bir süreçtir (Bandura, 1994).

Kısaca, öz yeterlik inançları güdülenme süreçlerine farklı şekillerde etki etmektedir. İnsanların hedef seçimlerini, bu hedeflere ulaşmada gösterdikleri çabayı, güçlükler karşısında sebat gösterme sürelerini ve başarısızlık karşısında dirençlerini öz yeterlik inançları belirlemektedir.

1.3.3.3 Duyuşsal Süreçler

İnsanların becerilerine olan inançları, güdülenme düzeyinin yanı sıra, zor durumlarda ne kadar stres yaşadıklarıyla da bağlantılıdır. İnsanların öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse, zor etkinliklere başlamada o kadar cesur davranmaktadırlar (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı düşük kişiler, olası zorlukları büyüteçle görmekte ve nadiren ortaya çıkabilecek sorunlar konusunda endişelenebilmektedirler. Endişe, stres, korku gibi duyuşsal reaksiyonlar da eylemlerin sonucunu olumsuz etkilemektedir. Bu tür duygularla başa çıkma konusundaki düşük yeterlik inancı, davranışın gösterilmemesiyle son bulabilmektedir.

Duyuşsal tepkilerle başa çıkma konusundaki inançlar, rahatsız edici düşüncelerin kontrol altına alınmasına da yaramaktadır. Kişinin düşüncelerini kontrol etmesine ilişkin öz yeterlik inançları, stres ve endişeye neden olan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar rol oynamaktadır (Bandura, 1994). İnsanlar aslında kendilerinin yarattığı bir psikolojik çevrede yaşamaktadırlar. Çevrelerinde var olan durumlar, bireylerin o durumlara yüklediği anlamlarla değer bulmaktadır. Kişinin endişe verici düşüncelerini kontrol altına almasında öz yeterlik inançları büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1995).

Öz yeterlik inançları kavramını derinlemesine inceleyen *Self-Efficacy: The Exercise of Control* adlı kitabında Bandura, kişinin kendi düşünceleri, düşünme sistemleri ve buna bağlı olarak etkinlikte bulunma ya da bulunmama tercihlerini ayrıntılı olarak ele almaktadır. Güç durumlarla başa çıkma konusundaki öz yeterlik, öz yeterlik inancının farklı boyutlarından biri olarak ele alınabilir. İnsan zihninden, olası bir etkinliğin olası kötü sonuçlarına karşı olumsuz, endişe verici düşünceler geçebilmektedir. Ancak eğer insan, tıpkı bir düğmeye basıp bilgisayar ekranını kapatır gibi, bu düşünceleri kontrol altına alamıyorsa, o zaman becerilerine olan inancı azalabilmekte ve olumsuz duyguları yoğunlaşmaktadır.

Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlik inancının oluşumunda en önemli kaynak, kişinin kendi yaşadığı deneyimlerdir. Dolayısıyla ilk kez yaşanan deneyimlerin rehber eşliğinde yaşanması büyük önem taşımaktadır. Korkulan etkinliklerin alt işlem basamaklarına bölünmesi ve her basamakta kazanılan başarının korku, endişe gibi olumsuz duyguların oluşumuna yol açmayacak biçimde rehber eşliğinde yapılması, öz yeterlik inancının oluşumunda ya da onarılmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1994).

1.3.3.4 Seçme Süreçleri

İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdürler. Bu yüzden de öz yeterlik inançları, insanların yaşadıkları çevre ve yaptıkları etkinlikleri seçmelerinde etkili olmaktadır. İnsanlar başa çıkamayacaklarına inandıkları etkinlikleri seçmekten kaçınmaya eğilimlidirler. Ancak eğer belli bir konudaki becerilerine güveniyorlarsa, etkinlik ne kadar zor olsa da, ne çok çaba gerektirse de, o konuda bir etkinliği seçmekte zorlanmamaktadırlar (Bandura, 1994). İnsanlar yaptıkları seçimlerle, yaşamlarının gidişini belirleyecek farklı ilgi, sosyal çevre ve becerilerini de geliştirmektedirler. Çünkü seçilmiş çevreler, bazı becerileri, değerleri ve ilgileri geliştirmeye devam etmektedir.

Meslek seçimi ve mesleki gelişim, öz yeterlik inançlarına göre yapılan seçimlerdendir (Pajares ve Schunk, 2003). İnsanların farklı alanlardaki öz yeterlik inançları ne kadar yüksekse, meslek seçimindeki alternatifleri de o kadar çok olmaktadır. Ayrıca, seçtikleri mesleğe hazırlanmak için gösterdikleri çaba, bu aşamada gösterdikleri ilgi ve dolayısıyla başarıları, kendi becerilerine duydukları inançtan etkilenmektedir (Bandura, 1995). Meslek seçiminin insan yaşamındaki önemi düşünüldüğünde ve öz yeterlik inancının bu seçimlerdeki etkisi göz önüne alındığında, kişinin kendi becerilerine ilişkin inançlarının ne denli önem taşıdığı da anlaşılmaktadır. Benzer şekilde eş seçimi ve yaşanan çevreye ilişkin seçimler de öz yeterlik inançlarımızdan doğrudan etkilenen seçimlerdir (Pajares ve Schunk, 2003).

1.4. Öğretmenliğe İlişkin Öz Yeterlik İnancı

Öğretmen öz-yeterliği, "zor ve güdülenmesi düşük öğrencilerde bile, öğrenci katılımı ve öğrenmeye ilişkin istenen sonuçları almak için öğretmenin kendi becerilerine olan yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Armor ve diğ.,1976; Akt: Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Berman ve diğ. (1977; aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) ise öğretmen öz-yeterliğini, "öğretmenin, öğrenci performansını etkileyebilme becerisine ilişkin yeterlik inancı" olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmenlik öz yeterlik kavramı, ilk kez RAND araştırmacılarının, öğretmen nitelikleri ve öğrencilerin öğrenmesi konusunda yaptıkları çalışma için kullanılacak bir ölçeğe ekledikleri iki maddeyle ortaya çıkmıştır (Armor ve diğ., 1976; aktaran: Henson, 2001). Rotter (1966; aktaran: Henson, 2001)'in sosyal öğrenme kuramına dayalı bu çalışmada, RAND araştırmacıları, öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkinin, öğretmenden mi çevreden mi kaynaklandığını araştırmışlardır. Bu çalışmaya eklenen maddelerden biri, "Bir noktada, öğretmen aslında fazla bir şey yapamaz çünkü öğrencinin güdülenmesi ve performansı büyük ölçüde ev çevresine bağlıdır" şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddeye tamamen katılan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dışsal faktörlerin, okulda kendi gösterdikleri çabadan fazla bir güce sahip olduğunu savunmaktadırlar. Bu maddede söz edilen "ev çevresi", evde eğitime verilen değer, ev içindeki şiddet, geçimsizlik, alkol, uyuşturucu, vb. bağımlılığı olan bireylerin varlığı, ev içindeki ve çevresindeki sosyal ve ekonomik durum ve çocuğun fiziksel, duygusal ve bilişsel gereksinimlerini içeren öğelerin tümüdür. Bu faktörlerin öğrencinin okuldaki performansı ve güdülenmesi üzerinde etkisi vardır. Öğretmenlerin bu dışsal faktörlerin gücüne olan inancı "genel öğretmenlik öz yeterlik

inancı (general teaching efficacy-GTE)" olarak adlandırılmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu yeterlik inancının temelinde, öğretmenin öğretmede yetersiz kalmasının kaynağını öğrenciye ve onun aile çevresine bağlaması yatmaktadır (Celep, 2000).

RAND araştırmacılarının kullandıkları diğer bir madde ise "Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ve güdülenmesi düşük öğrencilere bile ulaşabilirim" şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddeye katılan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini güçleştiren faktörlerle başa çıkmakta kendi becerilerine olan güvenlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, bu ifadeye katılarak, kendi öğretimleri konusunda bir yorum yapmakta, öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki engelleri aşmakta stratejiler geliştirebilecek deneyimleri ya da donanımları olduğunu savunmaktadırlar. Öz-yeterliğin bu boyutu da "kişisel öğretmenlik inancı (personal teaching efficacy-PTE)" olarak adlandırılmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Kişisel öğretmenlik inancı, genel olarak öğretmenlerin başarabileceklerine olan inançlarıyla karşılaştırıldığında, daha bireye ait bir inançtır. Guskey ve Passaro (1994), kişisel öğretim yeterliğinin içsel olumlu, genel öğretim yeterliğinin ise dışsal olumsuz inanca dayalı olduğunu ileri sürmektedirler.

RAND araştırmacılarının ölçeklerine ekledikleri bu iki madde çok güçlü sonuçlar vermiştir. Buna bağlı olarak her iki maddenin bütünü (genel öğretmenlik inancı ve kişisel öğretmenlik inancı), öğretmen öz yeterlik inancı olarak tanımlanmıştır.

1960'ların sonunda ortaya atılan öğretmen öz-yeterliği kavramı ve bunu ölçmeye yönelik çalışmalar Guskey (1988), Rose ve Medway (1981), Ashton ve diğ. (1982), Gibson ve Dembo (1984), Bandura (1996), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) gibi pek çok araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Bu araştırmacılar içinde öz yeterlik inancının kurucusu olan Bandura, öğretmen öz-yeterliğini genel öz yeterlik inancının bir parçası olarak görmektedir (Bandura, 1996). Bandura (1996), öğretmenlerin, öğretim ve disipline ilişkin öz yeterlik inancının yanı sıra, karar alma sürecini etkileme, okul kaynaklarının kullanımında söz sahibi olma, veli katılımını sağlama ve olumlu bir okul iklimi oluşturma konusundaki öz yeterlik inançlarını araştırmıştır.

Öğretmenlikte öz yeterlik inancı, öğretmenin nasıl harekete geçeceğini ya da harekete geçip geçmeyeceğinin göstergesidir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğretimi zor öğrencilerle çalıştıkları durumlarda bile sebatkârdırlar (Woolfolk, 2001); öğretmek için daha heveslidirler (Allinder, 1994) ve öğretmenlik mesleğine daha bağlıdırlar (Coladarcı, 1992).

Öğretmenlerin kendi becerilerine olan inançları, öğretmenlikteki etkililiklerinin de göstergesidir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, amaçlarına ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini güçlendirirler (Bandura, 1993, s. 140; akt.: Barnes, 2003). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, başarısızlık karşısında yılgınlığa kapılmazlar; eğitim programını uygularken inisiyatif kullanabilirler; yeni öğretim yaklaşımları kullanırlar; öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar alırlar ve öğrencilerini daha iyi güdüleyebilirler (Gibbs, 2002).

Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin (alan hâkimiyeti, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenciye rehberlik etme, kişisel ve mesleki özellikler), öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Pajares (1992b), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla planlama, öğretim ve sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Hatta öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları, "hem işlerin organize edilmesi ve tanımlanmasında hem de davranışların ortaya çıkmasında bilgiden daha etkili olmaktadır" (Pajares, 1992b, s.311).

Henson (2001), öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarının, genel olarak daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Örneğin Iowa Temel Beceriler Testinde (Iowa Test of Basic Skills) (Moore ve Esselman, 1992; akt.:Henson, 2001), Kanada Başarı Testinde (Canadian Achievement Tests) (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; akt.:Henson, 2001) ve Ontario Değerlendirme Ölçeğinde (Ontario Assessment Instrument Pool) (Ross, 1992; akt. Henson, 2001) öğretmen öz yeterliği öğrencilerin başarısını yordamada kullanılmıştır. Watson (1991; akt.:Henson, 2001) öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda, bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre çok daha başarılı olduklarını saptamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını (Anderson ve diğ.; akt. Henson, 2001) ve öğrenci güdülenmesini (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; akt.: Henson, 2001) de etkilediği ortaya konmuştur.

Zimmerman (1995) akademik öz yeterliğin özelliklerini şöyle belirtmektedir:

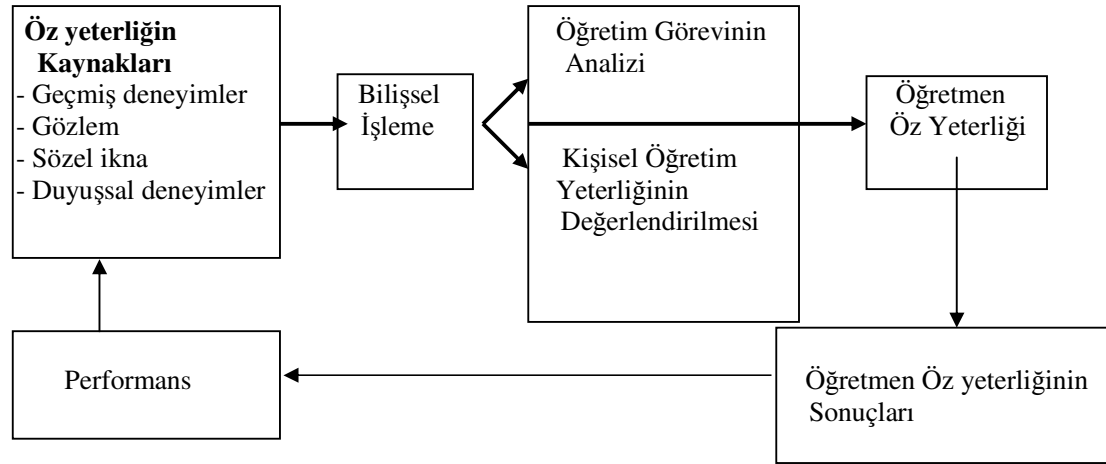
- Öz yeterlik, bireyin fiziksel veya psikolojik özelliklerini değil bir işi gerçekleştirme becerisi konusundaki yargılarını içermektedir.
- Öz yeterlik inancı, belli bir alana özgü olarak kendi içinde değerlendirilmelidir. Örneğin matematiğe ilişkin öz yeterlik inancı dil öğrenmeye ilişkin öz yeterlik inancından bağımsızdır.

- Öz yeterlik inancı konusunda yapılacak ölçümler duruma bağlıdır. Örneğin, bir öğrenci rekabetçi bir öğretim ortamında farklı, işbirlikli öğrenmeyi vurgulayan bir ortamda farklı öz yeterlik inançları sergileyebilir.

- Öz yeterlik ölçümleri performans için belirlenen farklı ve o performansa uygun ölçütlere bağlıdır.

Zimmerman'ın ele aldığı özellikler içinde öğretmenlik öz yeterliği açısından en önemlileri konu alanına ve duruma özgünlüktür. Fen bilimleri öğretene ve bu alanda kendi becerilerine inanan bir öğretmen, resim ya da müzik öğretmede kendi inançlarına güven duymayabilir. Çünkü öz yeterlik inancı alana özgüdür. A okulunda matematik öğretmenliği yapan öğretmenin öz yeterlik inançları, B okulunda farklılık gösterebilir; aynı okulda çalışsa da zamanla değişebilir; artabilir ya da azalabilir.

Öğretimde bu denli önem taşıyan öğretmen öz yeterlik inancı kavramına, kuramsal açıklamalar getirmek üzere Tschannen-Moran ve diğerleri (1998; sf. 227) öğretmen öz yeterliğinde “tüm kavramları bir araya getirecek bir model” geliştirmişlerdir. Şekil 1.5'te öğretmen öz yeterliğini, genel öz yeterlik kuramı içinde, daha kapsamlı ve öz yeterlik yargıları konusundaki döngüyü açıklayıcı biçimde inceleyen bu model yer almaktadır. Bu model, öğretmen öz yeterliğindeki kavramları, döngüsel açıdan ele almaktadır.



Şekil 1.5: Öğretmen Öz yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998).

Tschannen-Moran ve diğerlerinin (1998), öğretmen öz yeterliğini açıklayan modelindeki bazı öğeler aşağıda açıklanmaktadır (Henson, 2001):

a) *Öz yeterliğin Kaynakları:* Yukarıdaki bölümlerde öz yeterlik inancı kaynaklarına ayrıntılarıyla değinilmiştir. Öz yeterlik inancı oluşumunda geçmiş deneyimler, gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimler olmak üzere dört kaynaktan söz edilmektedir (Bandura, 1994; 1995; 1997). Bunlar içinde en etkili olan kişinin kendi deneyimleridir. Öz yeterlik inancı oluşumunda, daha önce de değinildiği gibi, aslanan yaşanan ya da gözlenen deneyimlerin kişide bıraktığı tortudur. Kişi, etkinlikleri zihinsel işleme süreçlerine tabi tuttukdan sonra ancak öğretim görevini ve kendi öğretim yeterliklerini değerlendirebilmektedir.

b) *Öğretim Görevinin Analizi ve Kişisel Öğretim Yeterliğinin Değerlendirilmesi:*

Öğretmen öz yeterliği, öğretim görevinin (teaching task) ve öğretmenin kişisel öğretim yeterliği becerilerini değerlendirmesinin ortak bir işlevidir. Öğretim görevi ve bağlamı, öğretimi güçleştirebilecek ya da öğretimin önünde engel oluşturabilecek öğelerle öğrenmeyi sağlayacak kaynakların analizini içerir. Kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi ise, belli bir öğretim bağlamında, öğretmenin bilgi, beceri, strateji ve kişisel özelliklerine ilişkin kendi yargısıdır (Henson, 2001).

Görev analizi, belli bir öğretim durumuna özel öğeleri değerlendirir. Bir yönüyle genel öğretmenlik öz yeterlik inancına (GÖİ) benzetilebilir. Ancak genel öğretmenlik öz yeterlik inancı, yalnızca dışsal engelleri ele alır; olası kullanışlı kaynakları göz ardı eder. Bu kavramsallaştırma, Bandura (1997)'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle tutarlıdır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesinden yola çıkarak, öğretmenin öz yeterlik inançları, çevre, davranış ve kişisel etmenlerin dinamik etkileşimiyle oluşur. Öğretim ortamındaki engellerin ve kaynakların değerlendirilmesi, öğretmenin öz yeterlik inancının oluşumunda önemli rol oynar. Benzer şekilde, öğretmenin kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi de öğretmenin kişisel öz yeterlik inancıyla (KÖİ) benzerlik taşımaktadır; ancak geleceğe yönelik değerlendirmelerle değil, şu andaki becerilere ilişkin algıyla ilgilenir. Öz yeterlik inançları, tanımı gereği, gelecekte belli bir görevi yerine getirirken ortaya çıkacak performansa ilişkin yargılardır. Bu yargılar, ancak öğretmen, şu andaki beceri düzeyini değerlendirdikten ve görevin analizini yaptıktan sonra oluşacaktır. Bu iki süreç, görev analizi ve beceri düzeyi değerlendirmesi, sonuç olarak öz yeterlik inancı oluşumunda önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerde hedefler doğrultusunda, kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmek amacıyla etkili bir öğretim ortamı sağlamaktır. Öğretmenlerde öz yeterlik inancı, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte büyük önem taşımaktadır. Gibson ve Dembo (1984), öğretmenlerde öz yeterlik inancı ve öğretmen etkililiği konusunda yaptıkları çalışmada, bu ikisi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Buna göre, öğretmenlerin kendi becerilerine olan inançları, etkili öğretmenlik konusunda bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında belirleyici bir öge olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimle mümkün olabileceğine inanan öğretmenler, aynı zamanda kendi öğretim becerilerine de güveniyorlarsa, daha sebatkâr olmakta, sınıfta daha akademik odaklı dersler gerçekleştirmekte ve öğrencilerine farklı değerlendirme şekilleri uygulamaktadırlar (Gibson ve Dembo, 1984, s. 570).

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998, s. 231) özellikle öğretmen adaylarında, öz yeterlik inancının, yeni bir öğretim göreviyle karşılaşıldığında, nasıl eyleme geçileceği konusunda açıklayıcı ipucu taşıdığını savunmaktadırlar. Yaptıkları çalışmada, deneyimli öğretmenlerin geçmiş öğretim deneyimlerine güvendiklerini ve performans göstermede bunların yorumuna dayandıklarını saptamışlardır. Evans ve Tribble (1986) da öz yeterlik inancı yüksek öğretmen adaylarının, farklı öğretim yöntemleri denediklerini, öğretim yaklaşımlarını sürekli olarak geliştirmeye çalıştıklarını ve farklı öğretim materyalleri tasarladıklarını ortaya koymuştur.

Her ne kadar Pajares (1992a), öz yeterlik inançlarının doğrudan gözlemlenemeyeceğini, ancak davranış ve tutumların oluşmasında etkili olduğunu savunsa da bu inançlar, öğretmenlerin nasıl performans göstereceği konusunda önemli belirteçler olarak ele alınmaktadır.

1. 5. Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Kullanımına İlişkin Öz Yeterlik İnancı

Bilim, sanat ve teknikte ulusal sınırların aşıldığı bir çağda dil, iletişimin en gerekli araçlarından biridir. Bu yüzden insanın anadilinden başka bir ya da birkaç dili bilmesi kendisi için de yaşadığı toplum için de kazançtır. Ülkeler arasındaki ekonomik, siyasal, askeri ve sosyal ilişkiler, başka ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bir dilin başka ülkelerde ikinci dil olarak öğrenilmesini etkileyen ölçüt, ikinci dilin anadil olarak kullanıldığı ülkelerin ekonomik, politik ve kültürel etkililikleridir. Özellikle ekonomik olarak güçlü ülkelerin, ilişkide bulundukları ülkeleri ekonomik olduğu kadar kültürel alanda da

etkileri altına almaları kaçınılmazdır. Bu etkiye paralel olarak, dünya dilleri de ekonomik olarak güçlü ülkelerin dillerinin etkisi altında kalmaktadır.

Ayrıca bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve İnternet'in bilgiye ulaşmada hızlı ve ucuz bir yol olması, bunların kullanımı için de özellikle İngilizceye gereksinim duyulması bu dilin öğrenilmesini, yalnız bilim insanları ve öğrenciler için değil, çağdaş bir toplumda bilgiye ulaşmayı hedefleyen herkes için bir zorunluluk haline getirmektedir. Bilgi çağında, her kesimden insan, bilgisayar ve İnternet'e gereksinim duymaktadır. Bunların etkin kullanımı için de İngilizce bilgisi gerekmektedir.

Türkiye, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak, dünyadaki gelişmeleri izleyebilmek ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek için yeni kuşaklara daha nitelikli bir eğitim verme çabasıdadır. Bunun gerçekleşebilmesi, Batı dillerinden en az birini etkin biçimde kullanan bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır. Bu gereksinimin bir sonucu olarak, yabancı dil dersleri, zorunlu ders olarak ve ilköğretimin ilk kademesinden başlayacak şekilde okul programlarına girmiştir. Bu yüzden özellikle son yıllarda ülkemizde İngilizce öğretmeni gereksiniminde bir patlama meydana gelmiştir. Eğitim fakülteleri bu gereksinimi karşılamak amacıyla 1998–99 öğretim yılında geçerli olacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 2003). Bu çerçevede, öğretmen yetiştirmede uygulanacak lisans ve lisansüstü programlarda öğretmenlerin niteliğini artırma çabası görülmektedir. Öğretmen adaylarının yeni gelişmeleri, ihtiyaçları ve yönelimleri dikkate alır şekilde yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (YÖK, 2003).

Geçmişte pek çok İngilizce Öğretmeliği bölümünün programında İngiliz ve Amerikan edebiyatına yer verilmekteyken, günümüzde, ikinci dil ediniminde, bilişsel ve oluşturmacı öğrenme kuramlarının da etkisiyle asıl üzerinde durulan konu, dilsel yeterlilik haline gelmiştir (Nelson, 2001). Met ve Galloway (1996; akt.: Nelson, 2001), dilsel yeterlik bazlı öğretim programlarını şu şekilde tanımlamaktadırlar:

“[dilsel yeterlik bazlı program] öğrencilerin karşılaşacakları muhtemel durumlarda kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin dille ilgili ne bildikleri değil, dili kullanarak ne yapabilecekleri önemlidir.” (s. 872)

Freeman ve Johnson (1998, s. 402) ise öğretmeyi öğrenmenin uzun süreli, karmaşık, gelişimsel bir süreç olduğunu, öğrenme ve öğretmeyle ilgili bağlamlarda sürekli yer almayı gerektirdiğini belirtmektedirler. Yabancı dil olarak İngilizce öğretecek öğretmenlerin öz

yeterlik inançlarına ilişkin betimsel ya da deneysel çalışmalar yapılmamış olmakla birlikte, İngilizce öğretmenlerinde de diğer tüm branşlarda olduğu gibi, öz yeterlik inancının önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerinin lisans programları incelendiğinde (YÖK, 1998), İngilizce konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi derslerine ilk ve ikinci yarıyıl da yer verildiği, yine ikinci yarıyıl da öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi aldığı görülmektedir. Son iki yarıyıl da okul deneyimi dersi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançlarının, İngilizce konuşma, yazma, okuma ve dinlemeye yönelik derslerle sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer yandan birinci ve dördüncü sınıflarda yer alan okul deneyimi de adayların, rehber öğretmenleri gözleyerek öz yeterlik inançlarını oluşturmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Özetle, yabancı dil olarak İngilizce kullanımında öz yeterlik inancı, bu dille ilgili bilinenlerin niceliğiyle değil, dille yapılabilecek etkinliklerin niteliğiyle ilgilidir. Bu beceriler de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Kişinin bu becerilerde ne kadar yetkin olarak algıladığı bu konudaki öz yeterlik inancıyla yakından ilgilidir.

1.6. PROBLEM CÜMLESİ

İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ile İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. ALT PROBLEMLER

1. İngilizce öğretmen adaylarının,
 - a) öğrenci katılımı/ öğretim stratejilerinin kullanmaya yönelik,
 - b) sınıf yönetimini sağlamaya yönelik ve
 - c) genel olarak öğretmenlik becerilerine yöneliköz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. İngilizce öğretmen adaylarının, yabancı dil olarak İngilizce;
 - a) okuma,
 - b) dinleme,
 - c) konuşma,
 - d) yazma ve

- e) genel olarak İngilizceyi kullanma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
3. İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları, öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre ne düzeydedir?
4. İngilizce öğretmen adaylarının, yabancı dil olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları, öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre ne düzeydedir?
5. İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik ve yabancı dil olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. İngilizce öğretmen adaylarının, yabancı dil olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. İngilizce öğretmen adaylarının, yabancı dil olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1. 8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmayla, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de farklı alanlarda öğretmen ve aday öğretmenlerin öz yeterlik inançları incelenmiştir. Ancak, İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adayları için bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulguların, ülkemizdeki İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ortaya koyarak ilerideki öğretmenlik deneyimlerinin niteliğini yordamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, hem ülkemizde hem de küresel köy haline gelen dünyada gittikçe yaygınlaşmaktadır. İnsanlar arası etkileşimde en çok kullanılmakta olan

dillerin başında İngilizce gelmektedir. Bu dilin öğrenilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkarken, dili öğreten öğretmenlerin donanımlı olması da aranan bir özellik haline gelmektedir. Öğretmen nitelikleri arasında konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik bilgisinin yanı sıra, öz yeterlik inancı da öğretmen adaylarının niteliğini etkileyen bir etmen olarak görülmektedir (Coladarcı,1992; Pajares, 1992a; Henson, 2001; Guskey ve Passaro, 1994). Bu yüzden dünyada olduğu kadar ülkemizde de yabancı dil olarak İngilizce konusunda araştırma yapılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmalarla ortaya konacak bulgular ışığında, İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda yenilikler gündeme gelebilir; farkındalık sağlanabilir; model önerileri geliştirilebilir ve ilerleme gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancının, dolaylı olarak öğrencilerinin de öz yeterlik inançlarını ve güdülenmesini etkileyeceği bilinmektedir (Coladarcı, 1992; Gibbs, 2002; Pajares, 1992a). Bu yüzden de öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları büyük önem taşımaktadır. Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin mesleğe daha fazla bağlılık gösterdikleri, daha sebatkâr oldukları, farklı değerlendirme teknikleri kullandıkları, yeniliklere ve değişime açık oldukları (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Evans ve Tribble, 1986) araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yüzden, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ileriki deneyimleri için önemli bir belirteç olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir. Mesleki süreçte, bu inançlarda değişim olsa bile, aday öğretmenlerin mesleğe başlarken öz yeterlik inançlarının hangi düzeyde olduğunun saptanması önem taşımaktadır.

Ayrıca öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancının, konu alanının öğretiminde de etkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992; Gibson ve Dembo, 1984; Allinder, 1994). Bu araştırmalarla, öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğretim planlaması ve organizasyonu konusunda daha hevesli oldukları, yeni fikirleri denemeye daha açık oldukları ve dersi anlamakta zorlanan öğrencilere daha uzun zaman ayırarak yardımcı olmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin, öğrenci hatalarına karşı daha anlayışlı oldukları ve bu hataları düzeltmek için daha çok çaba harcadıkları da saptanmıştır (Ashton ve Webb, 1986). Bunlar ve benzeri araştırmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancını ele almaktadır. Ancak öğretmen adaylarının yabancı dil ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ne dünyada ne Türkiye’de daha önce ele alınmış bir araştırma konusudur. Bu araştırma, bu ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu bağlamda, yabancı

dil ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlikte ülkemizdeki üniversitelerin ne durumda olduklarını araştırmak ve mezun olunan lise türünün bu öz yeterliklerde rol oynayıp oynamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın da bundan önce yapılmış ve bundan sonra yapılacaklar gibi alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1. 9. SAYILTILAR

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının uygulanan öğretmenlik ve İngilizce öz yeterlik ölçeklerini samimi olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.

1. 10. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2004–2005 bahar yarıyılında, Türkiye’deki resmi devlet üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle,

2. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ve İngilizceyi yabancı dil olarak kullanmaya ilişkin öz yeterlik inançlarıyla sınırlanmıştır.

1. 11. TANIM VE KISALTMALAR

Aday Öğretmen/Öğretmen Adayı: Eğitim Fakülteleri’nde son sınıfta olan ve mezun olunca öğretmen olarak atanma yeterliliğine sahip olacak öğrenciler.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı: Öğretmen ya da öğretmen adaylarının öğrenciyi derse katma, derste öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin kendi becerilerine olan inancı.

Yabancı Dile İlişkin Öz Yeterlik İnancı: İngilizce öğretmeni ya da öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında kendi becerilerine olan inancı.

GÖİ: Genel öğretmenlik öz yeterlik inancı -General Teaching Efficacy-

KÖİ: Kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancı- Personal Teaching Efficacy-

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öz yeterlik inancının çıkış noktası, sosyal psikoloji alanıdır. Ancak, Bandura tarafından 1977’de ortaya atıldığından beri bu alanda pek çok araştırma yapılmıştır. Öz yeterlik inancı, sağlıktan politikaya, eğitimden psikolojiye dek birçok farklı alanın ilgisini çekmiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların çokluğu, öz yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunun bir göstergesidir (Bandura, 1986, s.25).

Bu bölümde ele alınan araştırmalar eğitim, öğretmenlik, öğretmen adayları ve İngilizce öğretimiyle sınırlanmıştır. İncelenen araştırmalar; “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Öz Yeterlik İnancına İlişkin Türkiye’de Yapılan Araştırmalar”, “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Öz Yeterlik İnancına İlişkin Yurtdışında Yapılan Araştırmalar” ve “Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizceyle İlgili Araştırmalar” olarak üç başlık halinde verilmiştir.

2.1 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancına İlişkin Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Üredi ve Üredi (2006), sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma, Marmara Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıflarıyla yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 405 öğretmen adayına “sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek adaylar arasında ise öz yeterlik inançlarında kızlar lehine bir durum olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca “Fen Bilgisi Öğretimi I” dersinin notlarıyla öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda da başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

Orhan (2005), bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inancını karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Aynı

araştırmayla, bilgisayar öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapıp yapmamaya ilişkin düşüncelerinde öz yeterliğin rolünü de incelemektedir. Araştırmanın denek grubunu sekiz farklı üniversiteden 296 bilgisayar öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik inancına yönelik 32 madde ve bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına yönelik 18 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Bulgular, bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar kullanmaya ve bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inançları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bilgisayar öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası bilgisayar öğretmenliği yapıp yapmama düşünceleriyle, bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlik inançlarına bakıldığında, öğretmenlik yapma düşüncesinde olanlarla kararsız olanların bilgisayar kullanmaya ilişkin en yüksek öz yeterlik inancına sahip grup oldukları saptanmıştır. Aynı şekilde, bilgisayar öğretmenliği yapıp yapmama düşünceleriyle, bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inançlarına bakıldığında, öğretmenlik yapma düşüncesinde olanlarla kararsız olanların bilgisayar kullanmaya ilişkin en yüksek öz yeterlik inancına sahip grup oldukları belirlenmiştir.

Çakıroğlu ve diğerleri (2005), Türk ve Amerikalı öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Ölçme aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (STEBI-B-Science Teaching Efficacy Belief Instrument) kullanılmıştır. Bu ölçek, Kişisel Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnancı (PSTE- Personal Science Teaching Efficacy Beliefs) ve Fen Bilgisi Öğretimi Sonuç Beklentisi Ölçeği (STOE- Science Teaching Outcome Expectancy) olmak üzere iki farklı ölçekten oluşmaktadır. Birinci ölçekte alınan yüksek puan, fen öğretmeni olarak güçlü bireysel öz yeterlik inancına, ikinci ölçekte alınan yüksek puan ise fen öğretiminde yüksek sonuç beklentisine işaret etmektedir. Araştırmanın denek grubunu, 100 Türk ve 79 Amerikalı öğretmen adayı oluşturmuştur. Bulgular, Amerikalı öğretmen adaylarının Türklere göre fen öğretimine ilişkin daha yüksek kişisel öğretim yeterlik inancına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz yeterlik inançları yüksek çıkmıştır. ABD'deki öğretmen adayları, öğrencilerin fen'i anlaması konusundaki güçlükleri yenebileceklerine ilişkin daha yüksek öz güvene sahipken, Türk öğretmen adaylarının öğrencilerin sorularını yanıtlama konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Bulgular arasındaki farklılığın nedeni olarak iki ülkedeki öğretmen

adayları arasındaki kültürel farklılıklar, farklı dersler almaları ve farklı programlar kullanmaları gösterilmiştir.

Kurnaz (2005), farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Öğretmelikteki kariyer evreleri 1–5 yıl arası kariyere giriş, 6–10 yıl durulma, 11–15 yıl deneycilik/aktivizm, 16–20 yıl uzmanlık, 21–25 yıl sakinlik ve 26 yıl ve üstü de emeklilik evresi olarak belirlenmiştir (Bakioğlu, 1997; akt.: Kurnaz, 2005). Örneklem grubunu resmi ilköğretim okulları ikinci kademe ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan 112 öğretmen oluşturmuştur. Deneklere, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin, alan bilgilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ancak kişisel öğretim öz yeterlik inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğretmenler öğrencilerinin kendi derslerine yönelik gereksinimlerini karşılayabildiklerini fakat okulun fiziksel yetersizliklerinden, vb. kaynaklanan sorunları çözmekte kendi becerilerine çok güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Kariyer evrelerine göre bakıldığında, deneycilik/aktivizm evresindeki öğretmenlerin öz yeterlik inancının diğer evrelerdekilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. En düşük sonucu ise 21–25 yıl arasına denk düşen sakinlik evresindeki öğretmenler vermiştir. Hizmet içi eğitime katılıma göre öz yeterlik inancı değişkeni incelendiğinde, 1–5 arası hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, altı ve üzeri sayıda eğitime katılanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu ilginç sonuç, araştırmacı tarafından, daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri, gelişmeleri görerek farkındalıklarının arttığı ve iyinin daha iyisi var gibi bir görüş geliştirdikleriyle açıklanmaktadır.

Önen ve Öztuna (2005), ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre ne derece değiştiğini saptamayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın deneklerini, İstanbul Bahçelievler ve Kadıköy ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan 32 fen bilgisi ve 24 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlere 25 soruluk fen ve matematik alanında öz yeterlik ölçeği (STEBİ-B) uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste uygulanması gereken yöntem ve teknikleri bilme, öğretim basamaklarını uygulama ve konuyla ilgili kavramlara yeterli derecede vakıf olma konularında kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısını kendi başarıları olarak algıladıkları, başarısızlığın faturasını ise kendileri dışındaki faktörlere dayandırdıkları

saptanmıştır. Başka bir deyişle, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin genel öz yeterlik inançları (GÖİ) düşük, kişisel öz yeterlik inançları (KÖİ) ise yüksektir.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004), kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde, cinsiyet, kimyaya yönelik tutum, üniversite sınavında okudukları bölümün kaçınıcı tercihleri olduğu gibi faktörlerin etkisini incelemiştir. Uygulamaya, Gazi Üniversitesi'nden 162 kimya öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın deneklerine kimya öğretime yönelik öz yeterlik inancı ölçeği ve kimyaya karşı tutum ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, cinsiyet ve kimyaya karşı tutum ile öz yeterlik inancı arasında bir ilişki olduğunu; ancak öğretmen adaylarının okudukları bölümün ÖSS'de kaçınıcı tercihleri olduğuyla öz yeterlik inançları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının kızlardan ve kimyaya karşı olumlu tutum sahibi öğretmen adaylarının olumsuz olanlara göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları ortaya konmuştur.

Akkoyunlu ve Orhan (2003), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim okulunun türü ve bölüm tercih sıraları) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Anadolu, Hacettepe, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Marmara Üniversiteleri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 159 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi toplama anketi ve bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşları ile bilgisayar kullanma öz yeterlik inançları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Cinsiyet ve bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen üst düzey bilgisayar becerileri ele alındığında erkek öğrencilerin öz yeterlik inançlarının kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türü ile bilgisayar öz yeterlik inançları arasındaki ilişki ise bilgisayar meslek liseleri ve genel liseler lehine anlamlı bir farklılığı ortaya koymaktadır. Son olarak, öğrencilerin bölüm tercih sıralamalarına bakıldığında, bilgisayar öz yeterlik inançları yüksek öğrencilerin BÖTE bölümünü ilk on sırada tercih edenler olduğu görülmüştür.

Savran ve Çakıroğlu (2003), ilköğretim ve ortaöğretimdeki fen öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi inançlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın denek grubunu 412

ortaöğretim fen bilgisi alan öğretmenliği son sınıf öğrencisi ve 234 ilköğretimde fen bilgisi öğretecek son sınıf öğrencisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneklere STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument) (Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği) ve ABCC (Attitudes and Beliefs on Classroom Control) (Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlar ve İnançlar) ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ortaöğretim fen öğretmenlerinin daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarda ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aşkar ve Umay (2002) ise Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgisayara ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde deneklerle ilgili demografik bilgilere (yaş, cinsiyet, bilgisayara erişim koşulları, bilgisayara ilişkin deneyim ve kullanma sıklığı), ikinci bölümde de bilgisayar öz yeterlik algısı ölçeğine yer verilmiştir. Araştırmayla, matematik öğretmeni olma amacıyla üniversiteye gelen öğrencilerin bilgisayar konusunda nasıl bir alt yapıya sahip oldukları, bilgisayarla ilgili öz yeterlik inançları ve bu inançların onların alt yapılarıyla ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmek istenmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusunda oldukça deneyimsiz olduklarını, çoğunluğun bilgisayara az bir gayretle ulaşabileceklerini ifade etmesine rağmen, bilgisayar kullanma sıklıklarının büyük ölçüde ayda bir kaç saati geçmediğini göstermektedir. Öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusundaki öz yeterlik inançlarına bakıldığında, bu inançlarının düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayara ilişkin öz yeterlik inancıyla "deneyim" arasındaki ilişki, deneyim arttıkça öz yeterlik inancının arttığı, "kullanım sıklığı" ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişki de benzer bir sonucu vermektedir. "Bilgisayara erişim koşulları" ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bilgisayara kolayca ulaşanların öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özet olarak, bilgisayara yönelik öz yeterlik inancının deneyim, kullanma sıklığı ve erişim koşullarıyla doğrusal ilişki içinde olduğu söylenebilir. Ayrıca bu dördü arasındaki ilişki de yüksektir.

2.2 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Öz Yeterlik İnancına İlişkin Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Decker (2004) tarafından yapılan bir çalışma, üniversitedeki öğretim elemanlarına bilgisayar kullanmaya ilişkin verilen eğitimin onların öz yeterlik inançlarını ne kadar etkilediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır: 1. Alınan eğitime bağlı olarak üniversite çalışanlarının bilgisayar kullanma sıklığında, sorumluluklarında, işlerinin niteliğinde, zaman kullanımlarında ve iş türlerinde değişim meydana gelmiş midir? 2. Alınan eğitime bağlı olarak üniversite çalışanlarının öz yeterlik inançlarında değişim meydana gelmiş midir? Araştırmanın örneklem grubunu Amerika'da bir üniversitede çalışmakta olan 448 öğretim elemanı oluşturmuştur. Kampus çapında yürütülen bir bilgisayar eğitimini alan öğretim elemanlarına elektronik posta yoluyla anketler iletilmiştir. Araştırma sonuçları, bilgisayar konusunda öğretim elemanlarına verilen eğitimin geri dönüşünün yüksek performans olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle yönetsel görevi olan öğretim elemanlarının bilgisayar konusunda aldıkları eğitimden diğer fakülte çalışanlarına göre en fazla faydayı sağladıkları saptanmıştır. Ayrıca alınan eğitimin bilgisayara yönelik öz yeterlik inancını da arttırdığı görülmüştür. Araştırmacı, hem eğitimcilerin hem de eğitim yöneticilerinin bilgisayar eğitimleri almalarını ve zaman zaman bu konudaki bilgilerini tazelemelerinin gerektiğini vurgulamaktadır.

Halsey (2004), eylem araştırmasında öğrencilerin okuma dersindeki öz yeterlik inançları ile geleneksel dil sanatları dersindeki öğrencilerinki arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmacı, uygulamayı yaptığı okulda aynı zamanda öğretmendir. Pratik bir problemden yola çıkarak araştırma yapmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden bazıları anadilde okuma konusunda geri olduklarından bunlardan bir sınıf oluşturulmuş ve bu öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için ek dersler yapılmaya başlanmıştır. Ancak öğretmen/ araştırmacı, bu öğrencilerin öz yeterlik inançları ile geleneksel anadili derslerinin işlendiği sınıftaki öğrencilerin öz yeterlik inançlarını karşılaştırmak üzere her iki gruba da RSPS- Reader Self Perception Scale (Okumaya yönelik kişisel algı ölçeği) uygulamıştır. Sonuçlar, okuma sınıfındaki öğrencilerin öz yeterlik inançlarının geleneksel sınıftakilerden daha düşük olmadığını, ancak genel olarak her iki grubun da okumaya ilişkin öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yalnızca ölçeğin alt boyutlarından biri olan ilerlemeye yönelik kişisel algıda iki grup arasında okuma sınıfındakiler lehine bir fark görülmüştür.

Albion (2004), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının, bilgisayarla öğretim yapması üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Avustralya'da 31 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine bilgisayarı öğretim ortamında kullanmalarına ilişkin öz yeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, kişisel olarak bilgisayar kullanmaya yönelik öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının, bilgisayarı derslerinde kullanmaya yönelik inançlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bilgisayar kullanmaya ilişkin yüksek öz yeterlik inancı olan öğretmen adayları, aynı zamanda öğrencilerinin de bilgisayar becerilerini yükseltebileceklerine inanmaktadırlar. Ayrıca, deneklerin yaşları ile yeniliğe açık olmaları arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça bilgisayar kullanımı konusundaki öz yeterlik inancı da artmaktadır. Araştırmanın bir başka sonucu, bilgisayarın yararları konusundaki inançların öğretmen adaylarının bilgisayarları öğretim ortamında kullanmaları konusundaki öz yeterlik inançlarını etkilediğidir. Öğretmen adayları, eğer bilgisayarın yararlı bir öğretim aracı olmadığına inanıyorlarsa, bu inanç onların bilgisayar öz yeterlik inançlarını da olumsuz etkilemektedir.

Carroll (2003), ilköğretim öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmanın amacı, ilköğretimde görev yapacak öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyen program faktörlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç için fen bilimleri yöntem dersi, okul uygulaması ve fenle ilgili alan derslerinin fen öğretmenliği öz yeterlik inancı üzerindeki etkisine bakılmıştır. İlköğretim fen öğretmeni yetiştiren bir lisans programının 2200 öğrencisi araştırmanın denek grubunu oluşturmuştur. Seçilen üç dersin her biri için ders öncesinde ve sonrasında deneklere fen öğretimi öz yeterlik inancı ölçeği (STEBI-B-Science Teaching Self Efficacy Beliefs) uygulanmıştır. Fen bilimleri yöntem dersi sonunda aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında anlamlı fark meydana gelmiş, diğer iki ders için fark ortaya çıkmamıştır. Bu farkın kaynağı incelendiğinde, yöntem dersini veren öğretim elemanın K-12 sınıflarında dört yıllık bir öğretmenlik deneyiminin olduğu ve öğrencileriyle bu deneyimleri paylaştığı saptanmıştır. Aynı derste öğrencilerin mikro-öğretim yaparak birincil deneyimler yaşadıkları, öğretim elemanın sözel ikna ve başkasının deneyimlerini izleyerek ya da paylaşarak öğrenme şeklinde öz yeterlik inancının üç kaynağından beslendikleri anlaşılmıştır. Carroll (2003)'un yaptığı araştırma, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının kaynaklarını ortaya koyması

bakımından önem taşıyan bir araştırmadır. Bunun yanı sıra araştırmayla saptanan diğer bulgular da önemlidir. Bunlardan biri, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yükseltilebilir oluşudur. Önemli bir başka bulgu ise, konu alanındaki bilgi artışının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında otomatik artışa neden olmamasıdır. Ancak öz yeterlik inancı düşük öğretmen adaylarında, konu alanındaki bilgi artışı, öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarına da yansımaktadır.

Nietfeld ve Cao (2003) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kişisel öğretmenlik öz yeterlik inançlarını hangi öğretim stratejilerinin etkilediğini incelemişlerdir. Bu amaçla, bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim psikolojisi dersi alan 140 öğrenciye dönem başında Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterliği ölçeği uygulanmıştır. Dönem içinde iki farklı öğretim elemanı aynı öğretim stratejilerini kullanarak işlenen dersler sonunda öğretmen öz yeterliği ölçeği deneklere bir kez daha verilmiş; bu kez hangi öğretim stratejilerinin kişisel öğretmenlik öz yeterliklerini ve öğrenmelerini etkilediği sorulmuştur. Ders içinde kullanılan öğretim stratejileri, düz anlatım, odak grup tartışmaları, ders kitabını okuma, şema doldurma sunum projesi, işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışması ve sınıf-içi örnekleme alıştırmaları olarak verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancını en çok arttıran iki öğretim stratejisinin sınıf-içi örnekleme alıştırmaları ve sınıf tartışmaları olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinin iki uygulaması arasında önemli fark olduğu belirlenmiştir. Dersin tamamlamasından sonra alınan sonuçlar, ders başında alınanlarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin öz yeterlik inancı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Kişisel öğretim öz yeterliği bağlamında, öğretim elemanlarının ne derece bu inancı etkilediği incelendiğindeyse, istatistiksel olarak bir fark bulunmamasına rağmen, iki farklı öğretim elemanından ders alan gruplarda etkin öğretim stratejilerine yönelik algıları önemli ölçüde etkilediği ortaya konmuştur. Araştırmanın vurgulanması gereken üç önemli sonucundan ilki, öğrencilerin kendilerinin daha aktif olduğu stratejilerin kişisel öğretmenlik öz yeterliklerini etkilediği; ikincisi öğrencilerin öz yeterliklerine katkıda bulunan öğretim stratejilerinin farkında olduğu ve üçüncüsü de öğretmenlerin daha sık kullandıkları ve daha fazla vurguladıkları öğretim stratejilerinin öğrencileri doğrudan etkilediğidir.

Barnes (2003), öz yeterlik inancı ve öğretimin etkililiğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları esnasında öz yeterlik

inançlarının değişimine bakılmış; aday öğretmenler, deneyimli öğretmenler tarafından değerlendirilmiş ve bunun sonucunda da öz yeterlik inancıyla öğretim etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yanıt aranan sorular şu şekilde ifade edilmiştir: 1. Öz yeterlik inancı, öğretme deneyimiyle değişmekte midir? 2. Öğretimin etkililiği, öğretmenlik deneyimiyle değişmekte midir? 3. Aynı öğretim parçasına (episode) ilişkin öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenlerin düşünceleri arasında ilişki var mıdır? 4. Öz yeterlik inancı ve öğretimin etkililiği arasında ilişki var mıdır? Bu sorulara yanıt bulunması amacıyla öğretmenlik uygulaması esnasında sınıflarda ders yapan 18 öğretmen adayının dersi videoya alınmadan önce aday öğretmenlere öz yeterlik inançlarına ilişkin bir anket verilmiştir. Aday öğretmenler, müzik öğretmenleridir ve hem 11–15 kişilik gruplarla haftada bir kez 30 dakika, hem de bazı öğrencilerle özel müzik dersleri yapmaktadırlar. Toplam 36 video çekimi yapılmış ve her bir çekim ayrı ayrı dersi yapan öğretmen adayına ve üç adet deneyimli müzik öğretmenine izlettirilmiştir. İzlemeler esnasında aday öğretmenlerin de deneyimli öğretmenlerin de altılı likert tipi bir ölçekte, öğretimin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, öz yeterlik inancının deneyimle yükselmediğini, öğretimin etkililiğinin öğretmenlik deneyimiyle arttığını, aynı öğretim parçasına ilişkin öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenlerin verdiği puanlar arasında ilişki olmadığını ve öz yeterlik inancı ve öğretimin etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada en ilginç bulgu, öz yeterlik inancının deneyimle artmamasıdır.

Kiewra (2002), öz yeterlik inancının güvenilirliğini araştırdığı çalışmasında, lise ve üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapmıştır. Araştırmanın yola çıkış noktası, Bandura (1997)'nın belli bir konuda kendi becerilerine güvenen öğrencilerin, büyük olasılıkla o konuda güdülenmelerinin de yüksek olacağı yönündeki söylemidir. Araştırmanın denek grubunu, lise son sınıf öğrencileri, üniversiteye yeni başlamış ve üniversite ikinci sınıf öğrencileri (N=144) oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak 11 maddelik noktalamaya ilişkin bir öz yeterlik inancı ve 11 maddelik bir noktalama performans ölçeği kullanılmıştır. Deneklere önce öz yeterlik, ardından performans ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, farklı öğretim kademelerinde öz yeterlik inancının değişmediğini, ancak performansın değiştiğini ortaya koymuştur. Performansın eğitim düzeyiyle orantılı olarak yükseldiği görülmüştür. Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olanların performanslarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda, araştırmacı tarafından öz yeterlik inancının performansın bir belirteci olarak kabul edilebileceği savunulmaktadır.

Jackson (2002), öz yeterlik inancı kaynaklarından biri olan sözel iknanın, akademik performans üzerindeki etkisini test etmiştir. Araştırmanın denek grubunu, “Psikolojiye Giriş” dersi alan 123 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Tüm öğrencilere dönem başında bir öz yeterlik ölçeği uygulanmış ve öğrenciler sonuçlara göre üç grupta incelenmiştir. Öğrenciler, ara sınav sonuçlarına göre de ortalama üstü, ortalama ve ortalama altı olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Dersi veren öğretim elemanı, öğrencilerin tümüne sınav notlarını e-posta yoluyla öğrenebileceklerini, bunu yaparlarsa ekstra puan kazanacaklarını söylemiştir. Kendisine gelen e-postaların kimisine sınav notunun yanı sıra cesaret verici, olumlu mesajlar, kimine tarafsız mesajlar yazmıştır. Bu aşamayı ikinci ara sınav ve ders başında verilen öz yeterlik ölçeğinin öğrenciler tarafından yeniden doldurulması izlemiştir. Bulgular, olumlu e-posta mesajı alan öğrencilerin öz yeterlik inançlarında ve performanslarında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Bandura (1997)’nin da belirttiği gibi, sistemli olarak öz yeterlik inançlarına müdahale öğrenme performansını etkilemektedir. Olumlu e-posta mesajından en çok etkilenen grubun öz yeterlik inançları “orta” düzeyde olanlar olduğu bulunmuştur.

Plourde (2002), son sınıfta alınan okul deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve sonuç beklentisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla 59 ilköğretim öğretmen adayına, okul deneyimi öncesi ve sonrası, STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument) (Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği) uygulanmıştır. Adayların okul deneyimi dört aylık bir süreyi kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra ilköğretimde başka derslerin yanı sıra fen bilgisi dersini de öğretmeleri gerekmektedir. Okulda yaşanan deneyimlerin, öğretmen adaylarının kişisel öz yeterlik inançlarındansa genel öz yeterlik inançlarında olumlu bir fark yaratacağı varsayılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının okul deneyimi sonrası genel öğretmenlik öz yeterlik inançlarında düşüş olduğunu, kişisel öz yeterlik inançlarındaysa az derecede olumlu bir değişim meydana geldiğini ortaya koymuştur. Genel öz yeterlik inançlarındaki azalma, öğretmen adaylarının okul ve sınıf içinde karşılaştıkları zaman kullanımı, materyal ve kaynak eksikliği, öğretim programına ayak uyduramama, okuldaki diğer öğretmenlerden yetersiz destek görme ve sınıf yönetimi unsurlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öz yeterlik inancının doğasında zorluklarla başa çıkma yattığı için, tüm bu olumsuzlukların öz yeterliği etkilemeyeceği savunulmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adayları, okul deneyimi öncesi yalnızca fakültede almış oldukları yöntem ve alan dersleriyle öğretmenliğe ilişkin yüksek öz yeterlik inancı geliştirmiş, fakat

daha sonra gerçek sınıf ve okul ortamıyla karşılaştıklarında öz yeterlik inançlarında düşüş olmuştur.

Milner (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, deneyimli bir İngilizce öğretmenin öz yeterlik inancına bağlı olarak meslekte sebat etmesi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, öz yeterlik inancı kaynaklarını anlamak ve tanımlamaktır. Tek denekli örnek olay incelemesi (case study) yöntemiyle çalışılmıştır. Denek, Avrupa kökenli Amerikalı bir İngilizce öğretmenidir. Kırsal kesimde bir lisede çalışan bu öğretmen, karşılaştığı pek çok zorluğa rağmen meslekten ayrılmamıştır. Altı aylık bir zaman diliminde araştırmacı, bu öğretmenin öğretim ortamını incelemiş ve derslerini gözlemlemiştir. Gözlemler sınıf içi ders gözlemlerinin yanı sıra ders dışı okul etkinlikleri, kütüphane, yemekhane, kantin gibi sosyal ortamlarda da yapılmıştır. Bunun dışında öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle de veri toplanmıştır. Toplanan veriler, üçgenleme (triangulation) yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan ilki zor durumların öz yeterlik inancını etkilediğidir. İkinci bir bulgu ise, meslektaşlardan, öğrencilerden ve öğrenci velilerinden alınan olumlu, sözlü dönütlerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilemesidir. Araştırmacı, bu durumu öz yeterlik inancı kaynaklarından sözel iknaya bağlamaktadır.

Benzer bir başka araştırma da Milner ve Hoy (2002) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, Afrika kökenli Amerikalı bir İngilizce öğretmenin beyazların devam ettiği bir Amerikan lisesinde sosyal izolasyon ve reddedilmeye rağmen mesleğe devam etmesindeki öz yeterlik inancı kaynaklarını incelemişlerdir. ABD’de öğretmenlerin yüzde 25’i kariyerlerinin ikinci yılı sonunda meslekten ayrılmakta, yüzde 40’ı ise ilk beş yıl içinde öğretmenliği bırakmaktadır. Almanya’da da normal emeklilik yaşına kadar çalışan öğretmenler mesleğe başlayanların yüzde 10’undan daha azdır. Benzer oranlar Çek Cumhuriyeti’nde ve İngiltere’de de vardır (Milner ve Hoy, 2002). Bu oranlardan yola çıkan araştırma, siyahî bir öğretmenin öğretmenlerin ve öğrencilerinin büyük çoğunluğunun beyaz olduğu okulda yaşadığı olumsuzluklara rağmen meslekte sebat etmesindeki öz yeterlik inancı kaynaklarını araştırmıştır. Tek denekli, nitel çalışma tekniğiyle gerçekleştirilen çalışmada veriler, gözlem ve görüşmeler yöntemleriyle toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, bağlamın ve kültürel etkenlerin öğretmenlikte öz yeterlik inancında önemli olduğu bulunmuştur. Öğretmen, okulda yaşadığı olumsuzluklarla başa çıkarken öncelikle doktora derecesi olduğu için konu hâkimiyeti bakımından donanımlı olarak kabul görmüştür. Gördüğü kabul, ilk olarak

öğrencilerinden ve ailelerinden gelmiştir. Sözlü destek kendine olan inancını pekiştirmiştir. Bunun dışında, doktora programındaki nadir siyahî öğrencilerden biri olarak başarıya ulaşmış olması birincil deneyimlerden yola çıkarak yüksek öz yeterlik inancı oluşumuna yol açmıştır. Son olarak, siyahî bir öğretmenle ilgili olumsuz öğrenci, öğretmen ve veli inançlarını değiştirmek gibi bir görev yüklendiğini düşünmek de öğretmenin sebatını etkilemiştir.

Gerges (2001), öğretmen adaylarının öğretim yöntemleri seçimindeki çeşitlilik ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, beş yıllık eğitim fakültesi programı son sınıfta olup uygulama eğitimi alan 32 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu aday öğretmenler, yedi haftalık tam zamanlı öğretmenlik uygulaması aşamasındadırlar ve rehber öğretmenin gözleminde ders anlatmaları gerekmektedir. Üniversiteden gelen öğretim üyeleri ve rehber öğretmenlere, her bir aday öğretmeni gözlemleyip doldurulması için bir ölçek verilmiştir. Aday öğretmenin kullandığı yöntemler ve kaynakların çeşitliliğinin “no input” (hiç girdi yok) ve “lots of input” (çok fazla girdi var) arasında değişen bir ölçekte değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarına öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca sekiz aday öğretmenle de bireysel olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının daha çeşitli öğretim yöntemleri kullanacakları, daha etkili öğretim yapacakları varsayılmıştır. Ancak araştırma bulguları bu varsayımı desteklememiştir. Öz yeterlik inancıyla öğretim yöntemlerinin çeşitliliği arasında bir ilişki bulunamamıştır. Nitel yöntemle elde edilen veriler, aday öğretmenlerin öğretim yöntemleri seçimlerinde öz yeterlik inancı dışında başka etmenlerin rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu etmenler, işlenen dersin konusu, dersin işlendiği sınıfta bulunan öğrencilerin gelişim düzeyleri ve becerileri, aday öğretmenlerin konuları ve konu alanı ile öğretmenliğe ilişkin bilgileri olarak belirlenmiştir.

Parker ve Guorino (2001), aday, stajyer ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerini karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın denek grubunu sınıf deneyimi olmayan 60 öğretmen adayı, okul uygulaması dersini yeni tamamlamış 50 öğretmen ve ortalama 5,5 yıl deneyime sahip 56 öğretmen oluşturmuştur. Yanıt aranan soruysa sınıf deneyiminin genel öğretmenlik öz yeterlik inancını mı kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancını mı etkilediğidir. Ölçme aracı olarak, Woolfolk ve Hoy tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, üç grubun da kişisel öğretmenlik öz yeterlik inançlarının genel öğretmenlik öz yeterlik inançlarından yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlik deneyimi bulunmayan grubun diğer iki gruba göre genel öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Soruların tek tek incelenmesi sonucu, dikkat çeken iki sorudan biri olan “Öğrencilerin öğrenebilme miktarı büyük ölçüde aile geçmişiyle ilgilidir” ifadesine sınıf deneyimi olmayan grubun katılmadığı, diğer iki grubun bu ifadeye katıldığı görülmüştür. Deneyimli öğretmenlerin, aday ve stajyer öğretmenlere göre, “Öğretmenin elinden gelen sınırlıdır, çünkü öğrencinin başarısında ailenin etkisi büyüktür” ifadesine katılmadığı saptanmıştır.

Newman ve diğerleri (2000), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı gelişimlerini öğretmenlik uygulaması sürecinde incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın deneklerini bir eğitim fakültesinin dört yıllık programına kayıtlı tüm son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Son sınıftaki öğretmen adaylarının okul uygulaması dersi için güz döneminde bir rehber öğretmenle birlikte 16 hafta birlikte çalışmaları gerekmektedir. Denekler, rehber öğretmenle birlikte derslere girmek, ders planı yapmak, ders gözlem formu doldurmak ve haftada bir öğleden sonralarında da hep birlikte planlama yapmak, öğretmenlik deneyimlerini tartışmak ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmak zorundadırlar. Bahar dönemindeyse rehber öğretmen gözetiminde ders işlemleridir. Bu süreçte öğretmen adaylarına sürecin başında, ortasında ve sonunda öğretmen öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Bunun dışında deneklerdeki değişimin farklı evrelerindeki ilgilerini ölçmek amacıyla C-BAM (Stages of Concern Questionnaire) ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek, deneklerin yeniliğe adapte olurkenki ilgileriyle yeniliğe alıştıklarındaki ilgilerinin farklı olduğu varsayımı üzerine geliştirilmiş bir ölçektir. İlginin farklı evreleri bağlamında hiyerarşik olarak altı aşamadan söz edilmektedir. Bunlar:

1. Farkındalık- Bu aşamada kişi yenilikle çok ilgili değildir.
2. Bilgi- Kişi, bu aşamada yenilik hakkında genel bilgi sahibidir.
3. Kişisel- Bu aşamada, yeniliğin gereklerine yönelik bireysel role ilişkin ilgi oluşur.
4. Yönetim- Bu aşamada, yeniliğin kolaylıkla uygulanması için organizasyon ve zaman gibi gerekliliklere ilişkin ilgi oluşur.
5. Sonuçlar- Öğrenci başarısına ilişkin ilgi oluşur.
6. Yeniden odaklanma- İlginin en üst aşamasıdır. Yeniliği uygulamak için daha etkili yollar bulma çabalarını içerir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulamasına yüksek öz yeterlik inancıyla başlayanların uygulama ortasında bu inançlarında belirgin bir düşüş olduğunu, ancak yeni rollerine ve

mesleğe alıştıkça daha gerçekçi inançlar geliştirdiklerini ve öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin son uygulamasında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında baştakine yakın bir yükselme olduğunu ortaya koymuştur. İlgili aşamalarında ise ölçeğin ilk uygulanışında deneklerin çoğunun bilgi aşamasında olduğu, ikinci uygulamada büyük çoğunluğun kişisel aşamaya geçtiği saptanmıştır. Ölçeğin son uygulamasında ise öğretmen adaylarının bir kısmının sonuçlar aşamasına geçebildiği, iki aday öğretmenin de yeniden odaklanma aşamasına kadar gelebildiği görülmüştür.

Yeung ve Watkins (2000), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının kişisel yapılanmasını incelemişlerdir. Araştırmanın amacı, Hong Kong'daki öğretmen yetiştiren bir yüksekokuldaki öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını kendi bakış açılarıyla değerlendirmelerini sağlamak, öz yeterlik inançlarındaki yapısal farklılıkları analiz etmek ve öz yeterlik inancı gelişimlerinde etken olan faktörleri saptamaktır. Araştırmanın denek grubunu üç yıllık bir öğretmen yetiştiren yüksekokulun birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deneklerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlik öz yeterlik inancını etkileyen 12 faktör belirlenmiştir. Bunlar; genel öz yeterlik, öğretim uygulamaları, eğitim dersleri, öğretmenlerin imajı, uygulama derslerindeki öğretim elemanları, yöntem dersleri, öğretim elemanlarının imajı, seçmeli dersler, uygulama derslerindeki öğrenciler, rehber öğretmenler, ders planları ve seçmeli dersleri veren öğretim elemanlarıdır. Yapılan görüşmeler sonucu belirlenen bu 12 faktörü ölçen grid repertuar tekniğiyle veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, aynı sınıfta, aynı eğitimi alan öğretmen adaylarının bile öğretim deneyimleri ve öğretim programının öz yeterlik inancını etkilemesi konusunda paralel düşünmediklerini ortaya koymuştur. On iki madde içinde, en fazla seçmeli derslerin genel öz yeterlik inancı üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Seçmeli dersler, konu alanı dersleri, konu alanında öğretim materyali ve öğretim yöntemleri bilgisini içermektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının en çok bu derslere bağlı olarak öz yeterlik inançlarında pozitif değişim olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Brandon (2000), Botswana'daki ilköğretim öğretmen adaylarının okul deneyimi öncesi ve sonrası öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında cinsiyetler arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın deneklerini 218'i kız, 72'si erkek toplam 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneklere okul deneyiminden önce ve sonra araştırmacı tarafından geliştirilmiş öğretmenliğe ilişkin 16 madde yer alan bir ölçek uygulanmıştır. Sonuçlar,

kızların öz yeterlik inançlarında erkeklerinkine göre daha fazla artış olduğunu göstermiştir. Ancak erkek öğretmen adaylarının okul deneyimi öncesinde öz yeterlik inançlarının kızlarınkinden yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerine en güvenli oldukları alanların küçük gruplarla eğitim yapma, konu alanını öğretebilme, sınıf yönetimi ve ders planı yazabilme olduğu belirlenmiştir. Bu alanlar okul deneyimi öncesinde ve sonrasında öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak okul deneyimi sonrası öğretmen adaylarının bu alanlara ek olarak çeşitli öğretim yöntem ve stratejileri kullanabilme konusunda da öz yeterlik inançlarının arttığı görülmüştür.

Milbraith ve Kinzie (2000), öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin tutumlarıyla öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve her iki değişkenin de zaman içindeki gelişimini incelemiştir. Araştırmanın deneklerini, Amerika'da bir üniversitenin beş yıllık Fen-Edebiyat programına kaydolun ve ikinci dönemin sonunda öğretmenlik programına geçiş yapan öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılarından birinin geliştirdiği "Bilgisayar Teknolojisi Ölçeği" kullanılmıştır. Denekler, öğretmen eğitimi programına geçiş yaptıktan ve ilk dönem derslerini aldıktan sonra bir ön-test uygulanmış, üçüncü yılsonunda da bir son-test uygulanmıştır. Ön-test uygulandığında öğretmen adayları temel bilgisayar uygulamalarına (kelime-işlem, elektronik posta, vb.) ilişkin bir dersi tamamlamış, son-test uygulandığında ise "Öğretim Teknolojileri" dersini tamamlamış durumdadırlar. Son izleme testi (follow-up test) ise öğretmen adaylarının beşinci yılında uygulanmıştır. Bu aşamada, denekler bilgisayar teknolojileri dersini de tamamlamış durumdadırlar. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan araç üç bölümden oluşmaktadır: 1. Demografik bilgiler, 2. Bilgisayar teknolojilerine ilişkin tutum ve 3. Bilgisayar teknolojilerine ilişkin öz yeterlik inancı. Araştırmada demografik değişkenlerle deneklerin bilgisayar teknolojilerine ilişkin tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin yanı sıra bu tutum ve inançlarda zaman içinde meydana gelen değişime de bakılmıştır. Sonuçlar, zaman içinde deneklerin, yazılımları kullanma sıklığının, bilgisayarla çalışma rahatlığının, bilgisayarın kullanışlılığına ilişkin inançlarının, yazılımları kullanma konusundaki öz yeterlik inançlarının ve istatistik paketlerini kullanmaya ilişkin öz yeterlik inançlarının arttığını göstermiştir. Araştırma sonuçları, bilgisayara karşı tutum ve öz yeterlik inançlarında zaman içinde olumlu değişimler olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, bu sonuçların deneklerin öğrenimleri sırasında aldıkları bilgisayar ve öğretim teknolojileri dersleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Sonuçlar da bu savı doğrular niteliktedir.

Henson ve diğerkleri (1999) yaptıkları araştırmada yeni mezun öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel ve kişisel öğretmenlik öz yeterlik inançlarını sınamışlardır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin uyarıcı bir paragrafın onların genel mi yoksa kişisel öğretmenlik öz yeterlik inançlarına mı etkisi olacağına bakmaktır. Bu tür bir paragrafın adayların genel öğretmenlik öz yeterlik inançlarını arttıracakı savlanmıştır. Araştırmanın denek grubunu 142 öğretmen adayı ve yeni mezun öğretmen oluşturmuştur. Araştırma başında deneklerin öğretmenlik deneyimlerini rapor etmeleri istenmiş ve deneklerin tümüne Öğretmen Öz yeterlik İnancı ölçeğı uygulanmıştır. Denekler öğretmenlik deneyimlerine ve ölçek sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna uyarıcı bir paragraf verilmiştir. Paragrafın konusu aday öğretmenlerin neden etkili olarak algılandıklarıdır. Deneklerin paragrafta yazanlara ne derece katıldıklarını belirtmeleri ve bu konuya ilişkin düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Kontrol grubuna ise ilgisiz bir paragraf verilmiş ve aynı işlemler tekrarlanmıştır. Her iki gruba da öğretmen öz yeterlik ölçeğı yeniden uygulanmıştır. Sonuçlar uyarıcı paragrafın iki grup arasında farka neden olmadığını ortaya koymuştur. Bu durumda araştırmacılar, öz yeterlik inançlarının deneysel ve birincil kaynaktan yani kişinin kendi deneyimlerinden çıkardığı sonuçlarla oluştuğunu, sözel ve ikincil kaynaklardan çok etkilenmediğini savunmaktadırlar.

Bong (1999) tarafından akademik öz yeterlik inancını etkileyen kişisel etmenleri ortaya çıkarmak üzere bir araştırma yapılmıştır. Bu amaçla cinsiyet, etnik köken ve konu alanında uzmanlık olarak üç etmen belirlenmiştir. Araştırmanın denek grubunu lise iki, üç ve dördüncü sınıfta eğitim gören 383 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin etnik kompozisyonu birbirinden farklıdır. Öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, etnik köken, yerleştirme sınavına göre hangi sınıfa devam ettikleri ve belirlenen okul derslerinde en yakın zamanda aldıkları notlar bir ölçekle saptanmıştır. Belirlenen dersler, İngilizce, İspanyolca, sosyal bilimler, cebir, geometri ve kimyadır. Akademik öz yeterlik inancını saptamak amacıyla, standart bir sınava (SAT-Scholastic Aptitude Test) hazırlık kitaplarından seçilen sorular tepegözle 10–20 kişilik bir öğrenci grubuna soruları çözemeyecekleri kadar kısa bir süre gösterilmiştir. Öğrencilerin her bir yansidan sonra 0–100 arası bir ölçekte o alana ilişkin öz yeterlik inançlarını belirtmeleri istenmiştir. Bulgular, erkek öğrencilerin cebir ve geometri gibi matematiksel konularda kızlardan daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu, İspanyol kökenli öğrencilerin diğerk etnik kökenli öğrencilere göre İspanyolca dersine ilişkin daha yüksek öz yeterlik

inancına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Liseye girişteki düzey belirleme sınavına göre daha yüksek düzeyde olup, buna göre farklı sınıfta yer alan öğrencilerin hem sayısal hem sözel derslerde daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Ancak öğrencilerin son aldıkları notlara bakıldığında başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel akademik öz yeterlik inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, bu tür öğrencilerin öğrendikçe daha ne kadar çok öğrenecek materyal olduğunu fark etmeleriyle açıklanmıştır.

Huey-Ling ve Gorrell (1997) tarafından yapılan bir araştırma Tayvanlı öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlık eğitimi başında ve sonundaki öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Denekler beş farklı öğretmen okulundan 298 öğretmen adaydır. Aday öğretmenlerin 188'i birinci sınıfı tamamlamış, 110'u da üçüncü sınıfı tamamlamak üzeredir. Üçüncü sınıftaki aday öğretmenler okul uygulaması dersini tamamlamış ve yöntem derslerinin hepsini almıştır. Deneklere Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş öğretmen öz yeterliği ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, iki grup arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Ancak gruplar arasında açıklayıcı faktör analizleri sonucu, kavramsal farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıftaki öğretmen adayları veli öğrenciye destek olursa öğretmenin daha başarılı olacağını savunmaktadır. Bu gruptakiler zor öğrencilerle başa çıkma konusunda daha az öz güvene sahiptirler. Üçüncü sınıftakiler ise aile desteğini öğretim ortamının etkililiğinde önemli bir öge olarak algılamamaktadırlar. Zor öğrencilerle başa çıkmada da daha güvenlidirler. Bu verilere açıklama olarak Tayvan'daki okula, eğitime ve öğretmene verilen değer gösterilmiştir. Kültürel açıdan, öğretmen adayları eğitim-öğretim sisteminin içine aileyi de katmaktadırlar. Bu araştırma, öğretmen öz yeterliğinde kültürel boyut ögesini vurgulayan bir araştırma olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ayrıca ölçekteki maddelerde de kültürden kültüre farklılıklar olacağını savunmaktadır.

Ginns ve Watters (1996), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve öğretmenliğe ilişkin inançlarını incelemişlerdir. Araştırmanın amacı, ilköğretimde görev yapan iki yeni öğretmenin öz yeterlik inançlarına ilişkin faktörleri ve fen öğretimindeki güdülenmelerini incelemektir. Fen öğretiminde öz yeterlik inancı oluşumunda başarılı performansların, ikincil deneyimlerin, sözel iknanın ve duyuşsal deneyimlerin etkilerine bakılmıştır. Ayrıca her bir öğretmenin uyguladığı fen programları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Denekler, ilköğretim okullarında görev yapan, üç yıllık

öğretmen yetiştiren bir yüksekokuldan yeni mezun, biri erkek diğeri bayan iki fen öğretmenidir. Deneklere yüksekokuldaki eğitimleri sırasında biri eğitimlerinin başında, diğeri ortasında ve üçüncüsü de son yıllarında olmak üzere üç kez STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument) (Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği) uygulanmıştır. Aynı ölçek denekler mesleğe başladıktan üç ay sonra dördüncü kez uygulanmıştır. İki denegin öz yeterlik inançları da orta ve yüksek arasında hafif dalgalanmalar göstermekle birlikte çok farklı sonuçlar vermemiştir. Ayrıca deneklerle öğretmenlik sürecinde yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, başarılı öğretmenlik performansının deneklerin güdülenmelerini arttırdığını ve öz yeterlik inancı oluşumunda olumlu rol oynadığını göstermiştir. Öğrencilerden olumlu dönüt almak her iki denek için de güdülenme artırıcı olmuştur. İkincil deneyimler, yani başka öğretmenlerin derslerini gözlemek deneklerden biri için çok etkili olurken, diğeri birincil deneyimlerinin daha fazla etkisinde kalmıştır. Deneklerden biri uygulama derslerindeki rehber öğretmenlerden, bu öğretmenlerin öğrencilerle etkileşiminden etkilenecek yüksek öz yeterlik inancı oluşturmuştur. Sözel ikna, deneklerden biri için öz yeterlik inancı oluşumunda etkili olmuştur. Her iki denek de olumsuz duyuşsal deneyimler yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Uyguladıkları fen programları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiler konusunda ise iki denek de öğrencilerin yaparak yaşayarak fen öğrenmelerinin hem eğlenceli hem de kalıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Uyguladıkları fen programı da buna uygun olduğu için öz yeterlik inançlarını olumlu etkilemiştir.

Campbell (1996) tarafından yapılan bir araştırmayla İskoçya ve Amerika'daki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasındaki fark incelenmiştir. İskoçya'da 34 öğretmen adayı ve 39 ilköğretim öğretmenine Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Aynı şekilde Amerika'dan da 32 öğretmen adayı ve 35 ilköğretim öğretmenine aynı ölçek uygulanmıştır. Hem aynı ülkedeki öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları karşılaştırılmış, hem de İskoçya ve Amerika'daki öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular İskoç ve Amerikalı öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında da farklılık bulunmamıştır.

Gordon ve diğerkleri (1995), “Öğrenmeyi öğrenmek- Öğrenmeyi öğretmek” adını taşıyan makalelerinde öğrenme yaklaşımı, denetim odağı (locus of control) ve öğretim öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla, bir eğitim fakültesinde toplam altı dönemlik öğretmenlik programının ilk dönemini okumakta olan 65 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilere öğrenme süreci, akademik denetim odağı ve öğretmenlik öz yeterlik ölçekleri uygulanmıştır. Öğrenme süreci ölçeğı, deneklerin yüzeysel, derin ya da erişi bazlı olmak üzere hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını saptamak üzere; akademik denetim odağı ölçeğı, deneklerin içsel mi dışsal mekanizmaların mı kararlarını yönettiğini saptamak üzere ve öğretmenlik öz yeterlik ölçeğı de deneklerin genel ve kişisel öğretmenlik öz yeterliklerini saptamak üzere kullanılmıştır. Sonuçlar, düşük genel öğretmenlik öz yeterlik inancı ile yüzeysel çalışma stratejilerini kullananlar arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancı ile de derin öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmanın önemli saptamalarından biri aday öğretmenlerin öğrenimlerine yüzeysel öğrenciler olarak devam etmesi durumunda, öğretmen olarak da yüzeysel öğrenme kültürünü sürdürecekleridir. Bu durum öğrencilerinin de yüzeysel öğrenme stratejileri uygulamalarına yol açabilecektir.

Öz yeterlik inancının 1. doğasını, 2. bireyde öz-yeterliğin varlığından ya da yokluğundan söz edebilmek için hangi öğelerin varlığının gerekli olduğunu ve 3. öz yeterlik profillerini belirlemede gereken parametreleri araştırmak üzere sekiz yıl boyunca iş ve eğitim dünyasındaki 4000 farklı bireyin analiziyle yapılan bir çalışma DeMoulin (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 450 eğitim yöneticisinin ve öğretmenin etkin performansı nitelemesi istenerek başlanmıştır. Verilerin tematik olarak analiz edilmesinden sonra araştırmacı tarafından bir gözlem formu geliştirilmiştir. Bu form, beş farklı boyutta (güdülenme, öz-güven, stres toleransı, yüksek dereceli ve uzun süreli strese karşı dayanıklılık ve öz yeterlik inancı) 80 soru içeren ve kişinin kendisini değerlendirmesi esasına dayalı bir formdur. Araştırma sonuçları, güdülenme, öz-güven ve stresin hem öz yeterlik hem de performansın etkililiğinin anahtar öğeleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın özellikle öğretmen adaylarının öz-yeterliğini irdeleyen bölümünde, öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik inancıyla öğretmenlik stajına girip bu deneyimden öz yeterlik düzeylerinde düşüşle çıkmalarının problem yarattığı belirtilmektedir. Kişilerin ilk işlerine çoğu zaman yanlış bir hazırlanmışlık duygusuyla girdikleri ve öğretmenliklerinin en önemli ilk birkaç yılında kötü deneyimler yaşayarak öz yeterlik inançlarının negatif yönde etkilendiğı araştırmanın bulguları

arasındadır. Öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimlerini bir rehber eşliğinde yaşamaları öz yeterlik inançları konusunda büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerindeki değişimi üç üniversiteyle sınırlı kalsa da araştırma bulguları daha önce bu konuda yapılmış araştırmaları destekler niteliktedir.

Walker (1992), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin ve üniversitedeki rehber öğretim elemanlarının aday öğretmenleri değerlendirmelerini karşılaştırmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle belirlemiştir. Araştırmanın denek grubunu, 24 öğretmen adayı, 25 ders öğretmeni ve 8 tane de öğretim elemanı oluşturmuştur. Okul uygulaması sırasında rehber öğretmen tarafından tutulan gözlem formuyla aday öğretmenlerin öz yeterlik inançları belli ölçütlere göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma amaçlı saptanan ölçütler, farklı öğretim yöntemleri uygulayabilme, öğrencilerin rutin görevleri gerçekleştirmelerini sağlamak, öğrencilere yakınlık gösterme, öğrenci gelişimini izleme, okul politikalarına uyma, öğrenci dosyalarını düzgün tutma ve velilerle görüşme olarak saptanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının tüm alanlarda kendilerini rehber öğretmenlerin değerlendirmelerinden daha yüksek algıladığını ortaya koymuştur. Walker (1992, s. 29) “Öğretmen adaylarının kendilerini [yüksek] değerlendirmeleri onların ileride sınıfta gösterecekleri performansa ilişkin idealist beklentileri olduğunu gösteren bir sonuçtur” saptamasında bulunmaktadır.

2.3 Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenme/Öğretmeye İlişkin Öz Yeterlik İnancıyla İlgili Araştırmalar

Tarcanlıoğlu (2005), İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını ve bu inançların cinsiyetle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın alt problemleri öğretmen adaylarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye ilişkin inançlarını, bunların birbiriyle ilişkisini ve cinsiyetle bağlantısını incelemek olarak saptanmıştır. Araştırmanın denek grubunu 45’i erkek, 73’ü kız toplam 118 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneklerin hepsi Türkiye’de bir üniversitenin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümünde son sınıf öğrencisidir. Ölçek olarak, Horwitz’in dil öğrenmeye yönelik inançlar ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır: dil öğrenmeye yatkınlık, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim becerileri, güdülenme ve beklentiler. Ölçek, adaylara İngilizce aslından uygulanmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının, dil öğrenmede güdülenme ve

beklentileri ilk sıraya koyduklarını ortaya çıkarmıştır. Deneklerin, iletişimsel yöntemler yerine dilbilgisi-çeviri, sözcük ezberleme gibi geleneksel yöntemlerle yabancı dil öğrenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Alt boyutların birbiri arasında güçlü bir ilişki olduğu ve cinsiyetler arasında yabancı dil öğrenmeye ilişkin ilişki olmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır.

Yine Tarcanlıoğlu (2001), İngilizce öğretmen adaylarının okuma ve geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak İngilizce okuma öğretimine ilişkin algılarına bakmıştır. Araştırmanın denek grubunu 88'i üçüncü sınıf, 44'ü dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 132 İngilizce öğretmen adayı ve bu adaylara eğitim veren yedi tane öğretim üyesi oluşturmuştur. Aday öğretmenlere RSPS (Reader Self Perception Scale) (Okumaya İlişkin Kişisel Algı Ölçeği) ve araştırmacı tarafından geliştirilen TRSPS (Teaching Reading Self Perception Scale) (Okuma Öğretimine İlişkin Kişisel Algı Ölçeği) uygulanmıştır. Öğretim üyelerine ise bazıları açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmen adaylarının okuma konusunda kendilerine çok güvenmediklerini, okuduklarında da içsel nedenlerle okuduklarını ortaya koymuştur. Deneklerin okuma öğreticisi olarak kendilerini nasıl algıladıklarına gelince adayların güdülenmelerinin çok yüksek olmadığı, erkek adayların kızlara göre daha fazla okuma öğretmek istedikleri, ancak adayların büyük çoğunluğunun ileride kendi sınıflarında okuma öğretimini düzenli yapmayı planladıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yarıya yakınının okumayla ilgili becerilerinin geliştirilmesinde eğitim programının yetersiz kaldığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretim üyelerine uygulanan ölçekte, derslerde en fazla kullanılan okuma metni türünün edebi metinler, en az kullanılanın ise araştırma makaleleri olduğu saptanmıştır. Öğretim üyelerinin yarıya yakını öğretmen adaylarının okuma becerilerini “kötü”, yarıdan fazlası ise “vasat” olarak nitelemektedir. Öğretmen adaylarının okuyucu olarak algılarında yaş ve programda geçirdikleri yılın anlamlı farka neden olmadığı, yalnızca cinsiyetin erkek adaylar lehine farka yol açtığı saptanmıştır.

Yang (2000), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye ilişkin inançlarını incelemiştir. Araştırmanın denekleri, ilköğretim okullarında görev yapacak 68 İngilizce öğretmen adayıdır. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının beş alanda inançlarını sorgulayan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu alanlar, çocuk gelişimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretim stratejileri/ teknikleri, dil öğrenmenin doğası ve öz yeterlik inancı/öğretmenliğe ilişkin beklentilerdir. Sonuçlar deneklerin büyük bir

çoğunluğunun çocuklara İngilizce öğretmenin zor olacağını düşündüklerini ancak bu konuda yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çocuk gelişimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretim strateji/ teknikleri ve öğrenmenin doğasına ilişkin bilgilere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yüzde 95'inin çocuklara İngilizce öğretmenliği yapma konusunda yüksek öz yeterlik inancına sahip olması araştırmanın bulgularından biri olarak gösterilmiştir.

Huang ve Chang (1996), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde öz yeterlik inancını dört denek üzerinde incelemişlerdir. Araştırmanın amacı, ikinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin öz yeterlik inanç düzeylerini, bu inançlarla öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Denekler Indiana Üniversitesinde İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmekte olan ve yoğun İngilizce programının en üst düzeyinde okuma ve yazma derslerine devam eden dört öğrencidir. Araştırma başlangıcında deneklerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede deneklerin İngilizce öğrenme amaçları, o zamana kadarki İngilizce öğrenme deneyimleri, İngilizce okuma/yazma konusunda kendilerine güvenip güvenmedikleri gibi genel sorular sorulmuştur. Deneklerin öğretmenleriyle de bir görüşme yapılarak deneklerin derse katılımları ve başarılarına ilişkin öğretmenin görüşleri alınmıştır. Deneklerin sınıf içi performansları araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Araştırmaya katılan dört öğrencinin TOEFL skor belgelerindeki okuma ve yazma kısımları incelenmiştir. Üçgenlemeyle (triangulation) nitel verileri nicel veriyle sağlamlaştırmak amacıyla katılımcılara İngilizce okuma ve yazma becerilerine yönelik yargılar içeren bir ölçme aracı uygulanmıştır. Sonuçlar, deneklerin öz yeterlik inanç düzeyleriyle başarılarının ve başarılarının da beceri algılarıyla orantılı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Deneklerin öz yeterlik inancını etkileyen unsurlar ise sırasıyla okuma ve yazmada konuya olan ilgi düzeyleri, öğretmenin öğrenciye ilişkin algıları, desteği, sınıf içinde yapılan çalışmalar, diğer denekin diğer öğrencilerle kendisini karşılaştırması, görevin karmaşıklığı ve gösterilen çaba olarak sıralanmıştır.

Georgetown Üniversitesi'nde Center for Applied Linguistics (Uygulamalı Dilbilim Merkezi) National Foreign Language Resource Center (1996) tarafından yapılan bir araştırmayla, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırma Çince, Almanca, Japonca, Rusça ve İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın problem sorusu "Dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrenciler kendilerini daha etkin bir dil öğrencisi

olarak mı algılamaktadırlar?" şeklinde ifade edilmiştir. Denekler, ABD'nin Washington DC ve Virginia'daki liselerin yabancı dil öğrenen öğrencileridir. Bu deneklere (n=137) uygulanan öğrenme stratejileri anketiyle hangi tip öğrenme stratejisine sahip oldukları, farklı dil kanallarında, hangi stratejileri, ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Öz-yeterliği ölçmek için kullanılan anketle de dil öğrenciler olarak becerilerine olan öz-güvenlerine bakılmıştır. Araştırma sonuçları stratejilerin kullanımı ve öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilere dilin yanı sıra dil öğrenme stratejilerinin de öğretilmesi gerektiği, bunları bilen öğrencilerin dahi strateji kullanımı ve yeni stratejiler konusunda düşünmelerinin yararlı olacağı, meta-bilişin, öğrenci katılımının ve otonomisinin artırılmasıyla hem öğretmen hem de öğrenciler için yararlı olacağı araştırmanın doğruları olarak sunulmuştur.

İncelenen araştırmalar, öz yeterlik inancının her alanda önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Ele alınan araştırmalar, hem dünyada hem ülkemizde bilgisayar, matematik, fen ve teknoloji becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelendiğini, ancak dil öğrenme ve yabancı dildeki becerilere ilişkin öz yeterlik inançlarının yeterince araştırılmadığını göstermektedir. Ayrıca hem deneyimli öğretmenlerde, hem de öğretmen adaylarında öğretmen öz yeterliği oldukça fazla ele alınan bir araştırma konusu olmakla birlikte, öğretmen adaylarının yabancı dil ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığı daha önce ele alınmamış bir konusudur. Bu araştırma, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ile yabancı dil olarak İngilizce kullanmaya ilişkin öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve bu alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu araştırmayla, yabancı dil olarak İngilizce kullanımına ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında, ülkemizdeki üniversitelerin durumlarını ortaya koymak ve aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türünün, öz yeterlik inançlarında rol oynayıp oynamadığını saptamak hedeflenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden de araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1998, s. 81).

3.2 EVREN

Türkiye'deki devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin son sınıf öğrencileri, bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. İngilizce öğretmenliği ikinci öğretim programı uygulayan üniversiteler ve vakıf üniversiteleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

3.3 ÖRNEKLEM

Örneklem seçiminde ÖSS 2004 kılavuzu baz alınarak, ölçek çalışmasının yapıldığı 2004–2005 akademik yılında son sınıfta öğrencisi bulunan devlet üniversiteleri araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Muğla Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümleri, araştırma verilerinin toplanması aşamasında son sınıfta öğrenciye sahip olmadıklarından araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Mersin Üniversitesi'nden 13 denek araştırmaya katılmıştır. Denek sayısının çok düşük olması nedeniyle, bu üniversite, verilerin analizi aşamasında araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan üniversitelerin ÖSS 2004 kılavuzuna göre öğrenci kabul ettikleri en düşük puanlara göre sıralı liste çizelge 3.1'dedir.

Çizelge 3.1 İngilizce Öğretmenliği Bölümüne Öğrenci Alan Devlet Üniversiteleri

Üniversite	İl	En Düşük Puan
Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul	392.530
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	Ankara	386.918
Hacettepe Üniversitesi	Ankara	381.767
Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir	372.734
İstanbul Üniversitesi	İstanbul	368.609
Gazi Üniversitesi	Ankara	368.560
Marmara Üniversitesi	İstanbul	365.252
Uludağ Üniversitesi	Bursa	362.904
Anadolu Üniversitesi	Eskişehir	362.722
Onsekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale	360.707
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Samsun	359.531
Selçuk Üniversitesi	Konya	358.674
Çukurova Üniversitesi	Adana	358.535
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu	358.128
Kocaeli Üniversitesi	Kocaeli	357.763
Trakya Üniversitesi	Edirne	355.865
İnönü Üniversitesi	Malatya	355.312
Mustafa Kemal Üniversitesi	Hatay	354.010
Atatürk Üniversitesi	Erzurum	352.590
Dicle Üniversitesi	Diyarbakır	352.056

3.3.1 Deneklerin Demografik Özellikleri

Ölçme aracının ilk bölümünü oluşturan demografik bilgiler toplam on sorudan oluşan bir bölümdür. Bu bölümde katılımcıların cinsiyetleri, doğum yılları, mezun oldukları lise türü, devam etmekte oldukları üniversite, üniversiteye ilk girdikleri yıl, ölçeği doldurduklarında kaçınıcı dönemde oldukları, İngilizce hazırlık eğitimi alıp almadıkları, öğrenim görmekte oldukları fakültenin kaçınıcı tercihleri olduğu ve üniversiteye hazırlanmak için dershaneye devam edip etmedikleri sorulmaktadır.

Ölçme aracının uygulandığı 20 üniversitedeki toplam 1182 İngilizce öğretmen adayının üniversitelere göre sayısal dağılımı çizelge 3.2’de yer almaktadır.

Çizelge 3.2 Deneklerin Üniversitelere Göre Sayısal Dağılımları

Üniversite	N	%
Boğaziçi Üniversitesi	36	3,0
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	55	4,7
Hacettepe Üniversitesi	47	4,0
Dokuz Eylül Üniversitesi	77	6,5
İstanbul Üniversitesi	98	8,3
Gazi Üniversitesi	85	7,2
Marmara Üniversitesi	134	11,3
Uludağ Üniversitesi	70	5,9
Anadolu Üniversitesi	91	7,7
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	42	3,6
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	5,7
Selçuk Üniversitesi	85	7,2
Çukurova Üniversitesi	28	2,4
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	25	2,1
Kocaeli Üniversitesi	25	2,1
Trakya Üniversitesi	24	2,0
İnönü Üniversitesi	21	1,8
Mustafa Kemal Üniversitesi	46	3,9
Atatürk Üniversitesi	68	5,8
Dicle Üniversitesi	58	4,9
TOPLAM	1182	100

1182 katılımcının 929'u (yüzde 78,6) erkek ve 253'ü (yüzde 21,4) kızdır. Katılımcıların doğum yılları ölçekte açık uçlu soru olarak sorulmuş ancak verilerin işlenmesi aşamasında doğum yıllarına göre deneklerin yaşları hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına göre dağılımları çizelge 3.3'tedir.

Çizelge 3.3 Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Deneklerin Yaşları	N	%
26 ve üstü	14	1,2
25	23	1,9
24	96	8,1
23	337	28,5
22	650	55
21	62	5,2
Toplam	1182	100

Katılımcıların mezun oldukları lise türlerine ilişkin veri açık uçlu soruyla elde edilmiştir. Verilerin işlenmesi aşamasında lise türleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Anadolu Öğretmen Lisesi
2. Anadolu Lisesi
3. Süper Lise
4. Özel Lise
5. Genel Lise
6. Diğer (Meslek liseleri, açıköğretim lisesi, vb.)

Buna göre katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre dağılımları çizelge 3.4'tedir.

Çizelge 3.4 Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

Lise Türü	N	%
Anadolu Öğretmen Lisesi	534	45
Anadolu Lisesi	175	14,7
Süper Lise	381	32,8
Özel Lise	31	2,6
Genel Lise	42	3,7
Diğer (meslek liseleri, vb.)	14	1,2
Toplam	1177	100

3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1 Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran& Hoy tarafından geliştirilmiş "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" (The Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) kullanılmıştır. Bu ölçeğin uzun ve kısa formlarından 24 maddelik uzun form seçilmiştir. Ölçek geliştiriciler, öğretmen adayları için 12 maddelik kısa olanı yerine 24 maddelik uzun ölçeğin kullanımını önermektedirler. Çünkü öğretmen adayları için faktör yapısı genellikle daha az ayırt edici olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Ölçek, dokuzlu likert tipindedir (Ek. 1). Deneklerin örneğin "Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine ne kadar yardım edebilirsiniz?" (How much can you do to help your students think critically?) gibi sorulara "hiç" (none at all), "çok az" (very little), "biraz" (some degree), "oldukça" (quite a bit) ve "çok" (a great deal) şeklinde dokuzlu derecelemede yanıtlar vermesi gerekmektedir.

3.4.2 Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmanın verilerini sağlayan diğer ölçme aracı da "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"dir (Capability for Using English as a Second/Foreign Language) (Ek 2). Bu ölçek, Georgetown Üniversitesi, Uygulamalı Dilbilim Merkezi (Center for Applied Linguistics) (1996) tarafından Çince, Almanca, Japonca, Rusça ve İspanyolcanın yabancı dil olarak öğrenilmesindeki öz-yeterliği inceleyen araştırmada kullanılan ölçek temel alınarak ve araştırmacı tarafından eklemeler yapılarak değiştirilmiştir. Ölçeğin orijinal halinde 0–100 arasında bir skalada öğrencinin belli dil becerilerini gerçekleştirmede kendini ne kadar yeterli hissettiği sorulmaktadır. Bu dil becerileri, okuma, dinleme, konuşma ve sözcük öğrenme olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin örneğin "okuduğu bir metnin ana düşüncesini anlama" becerisinde kendi becerilerine ne kadar güvendiğini "Hiç emin değilim"den "Tamamen eminim"e giden yüzölçümlü bir skalada ifade etmesi gerekmektedir. İngilizcenin yapısı göz önüne alınarak uzmanlarla birlikte ölçek yeniden oluşturulmuştur. Bu süreçte Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan iki yardımcı doçent ve bir öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanları sözcük öğrenme becerisinin yabancı dil öğrenmedeki dört temel beceriden biri olmadığını ve bu nedenle de çıkarılmasını önermişlerdir. Bu yüzden, "sözcük öğrenme becerisi" ölçekten çıkarılarak uzman görüşleri çerçevesinde dildeki dört temel beceriden biri olan "yazma" becerisi ölçeğe dâhil edilmiştir. Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği ile paralellik sağlaması açısından "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisi" ölçeği dokuzlu likert şekline dönüştürülmüştür.

3.5 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

3.5.1 Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak uygulanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği"nin yapı geçerliği, ölçeği geliştiren, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından Gibson-Dembo ölçeği ve RAND araştırmacılarının geliştirdikleri ölçeklerle karşılaştırma yapılarak saptanmıştır. Anketin güvenirliği özgün ölçek için $r = ,94$ olarak bulunmuştur.

Araştırma, İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütüleceğinden dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmamış, ölçeğin İngilizce aslı kullanılmıştır. Ancak Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden iki yardımcı doçent ve bir öğretim görevlisinin görüşlerine

başvurulmuş ve deneklerin anlamakta güçlük çekebilecekleri düşünülen bazı sözcükler belirlenmiştir. Bu sözcüklerin yanına *Theasarus*¹ (1985)'tan İngilizce karşılıkları parantez içinde yazılmıştır (ek 1). Bu sözcükler ve basit İngilizce karşılıkları aşağıdadır:

Madde 1. get through (reach)

Madde 3. disruptive (disturbing)

Madde 10. gauge (judge)

Madde 11. craft (create)

Madde 12. foster (encourage, support)

Madde 18. assessment (measurement)

Madde 21. defiant (rebellious)

Madde 23. implement (use)

Madde 24. capable (competent, skillful)

Parantez içi sözcük yazılmasıyla, ölçeğin özgün şeklinin biraz da olsa değiştiği düşünülerek güvenilirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak üzere üç farklı üniversitedeki (Boğaziçi, Marmara ve Dicle Üniversiteleri), örnekleme yer almayan İngilizce Öğretmenliği Bölümünden 164 üçüncü sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. SPSS'de yapılan güvenilirlik hesapları sonucu, "Öğretmen öz yeterlik ölçeği"nin güvenilirliği $r = ,95$ olarak saptanmıştır.

3.5.1.1 Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Faktör Analizi

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Karasar (1998; s. 152), yapı geçerliğinin, bilimsel olduğu kadar felsefi yönü de ağır basan bir geçerlik türü olduğunu savunmaktadır. Yapı geçerliği saptamada, dolaylı ölçmelerin yapıldığı (asıl ölçülmek istenenin onun çeşitli belirtileri ile ölçüldüğü) durumlarda, ölçülen belirtilerin, gerçekten aranan belirtiler olup olmadığı sorunu olduğu olduğundan faktör analizi tekniğinden yararlanılmaktadır. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin 24 maddelik uzun formunun ölçek geliştiriciler tarafından yapılan faktör analizinde, üç alt boyut saptanmıştır. Ölçekteki maddelerin boyutlara dağılımı çizelge 3.5'te belirtilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

¹ İngilizce-İngilizce eş anlamlı sözcükler bulunan sözlük

Çizelge 3.5 Orijinal Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğindeki Faktörler ve Güvenirlikleri

Faktör Adı	Maddeler	r
Öğrenci Katılımı	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	.87
Öğretim Stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	.91
Sınıf yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21.	.90

Ölçek geliştiriciler, ölçeğin her kullanımı için faktör analizi yapılmasının gereğini vurgulamaktadırlar. Bu yüzden, “öğretmen öz-yeterliği ölçeği” için alt boyutları saptamak üzere 24 maddelik ölçeğe özdeğer (eigenvalue) =1 alınarak faktör analizi yapılmış ve iki alt boyut bulunmuştur. Elde edilen iki alt boyuttan sekiz maddelik boyuta “Sınıf Yönetimi” ve 15 maddelik boyuta da ölçeğin orijinaline sadık kalınarak “Öğrenci Katılımı ve Öğretim Stratejileri” adı verilmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan faktör analizinde maddelerin boyutlara göre dağılımı ve faktör yüklemeleri çizelge 3.6’da belirtilmiştir.

Çizelge 3.6 “Öğretmen Öz Yeterliği” Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Madde	Faktör Yüklemesi	Cronbach α	Madde Sayısı
I.Sınıf Yönetimini Sağlama	15. Kural bozucu öğrenci davranışını engelleme 21. Asi öğrencilerle başa çıkma 19.Problem öğrencilerin dersi bozmasını engelleme 16. Sınıf yönetim sistemi kurma 13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlama 3. Kural bozan öğrenci davranışını kontrol etme 14. Derste zorlanan öğrencinin kavrayışını geliştirme 17. Dersi tek tek öğrencilere uygun hale getirme 22. Aile işbirliği sağlama	,80 ,74 ,67 ,67 ,65 ,59 ,54 ,52 ,42	,88	9
II. Öğrenciyi Katma ve Öğretim Stratejilerini Kullanma	2. Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme 11. İyi sorular oluşturma 9. Öğrenmeyi değerli kılma 8. Etkinliklerin düzenli yürütülmesini sağlama 23. Alternatif öğretim stratejileri kullanma 6. Öğrencileri güdüleme 5. Beklentileri açık ve net hale getirme 12. Öğrenci yaratıcılığını destekleme 7. Zor soruları yanıtlama 4. İlgiyi düşük öğrenciyi güdüleme 24. Algısı yüksek öğrencilere olanak sağlama 18. Farklı değerlendirme stratejileri kullanma 1. Zor öğrencilere ulaşma 10. Kavramayı ölçme 20. Alternatif açıklama ya da örnek sunma	,71 ,69 ,69 ,67 ,67 ,66 ,65 ,65 ,65 ,63 ,63 ,59 ,59 ,58 ,57	,93	15
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		,97		

Beşinci, sekizinci, on dördüncü, on yedinci ve yirmi ikinci maddeler ölçeğin orijinal halinden farklı boyutlarda faktör yüklemesi vermiştir. Bu maddelerin farklı boyutlarda yer almalarının nedenlerine aşağıda değinilmektedir.

Beşinci ve sekizinci maddeler ölçeğin orijinalinde “sınıf yönetimi” alt boyutunda yer alırken yapılan faktör analizinde bu maddeler “öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri” alt boyutunda faktör yüklemesi vermiştir. Beşinci madde “To what extent can you make your expectations clear about student behavior?” (Öğrenci davranışına ilişkin beklentilerinizi ne ölçüde net hale getirebiliyorsunuz?) olarak ifade edilmiştir. Deneklerin bu maddeyi “behavior” (davranış) sözcüğünden dolayı sınıf yönetimiyle ilişkili olarak algıladıkları düşünülmektedir. Sekizinci

madde ise “How well can you establish routines to keep activities running smoothly?” (Sınıf içi etkinlikleri düzgün yürütebilmek için alışılmış iş düzenleri oluşturmayı ne derece başarıyorsunuz?) şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddede “smoothly” (yumuşak biçimde/düzgün) sözcüğünün ve “establish routines” (alışılmış iş düzeni oluşturma) deyiminin deneklere sınıf yönetimini çağrıştırdığı düşünülmektedir.

On dördüncü madde özgün formda öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik inancını ölçerken, bu araştırma için yapılan faktör analizinde sınıf yönetimi boyutunda yükleme vermiştir. Bu madde “How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?” (Başarısız bir öğrencinin konuyu anlamasını sağlamak için ne derece çaba gösterirsiniz?) olarak ifade edilmiştir. Bu maddenin sınıf yönetimi boyutunda yükleme vermesinde kültürel bir anlayış olduğu düşünülmektedir. Bu madde, ölçeğin orijinalinin Amerika’daki öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan geçerlik, güvenirlik çalışmalarında, başarısız öğrencinin anlayışını geliştirme, öğrencinin derse katılımını arttırma, hedeflere ulaşmasını sağlama olarak algılanmış olabilir. Ancak bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarında, Türk toplumunun kültürel yapısı göz önüne alınarak, aynı ifade, öğrencinin kural bozucu davranışlarını giderme, dolayısıyla da sınıf yönetimine ilişkin olarak algılanmış olabilir.

Yirmi ikinci madde, özgün formda “öğrenci katılımı” alt boyutunda yer alırken, bu araştırma için yapılan faktör analizinde “sınıf yönetimi” alt boyutunda yükleme vermiştir. Bu madde “How much can you assist families in helping their children do well in school?” (Ailelere, çocuklarının okulda başarılı olmaları için ne kadar yol gösterebilirsiniz?) şeklinde ifade edilmiştir. Bu madde, genel öğretmen öz yeterlik inancı (GÖİ) olarak ele alınabilecek bir maddedir. Genel öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin dışsal faktörlerin, öğrencilerinin okuldaki performans ve güdülenmesi üzerindeki etkisine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu maddenin, bu çalışma için yapılan faktör analizinde sınıf yönetiminde faktör yüklemesi vermiş olması öğretmen adaylarının kendi performansları dışındaki tüm dış faktörleri sınıf yönetimiyle çözme eğilimi göstermeleriyle açıklanabilir.

Ölçeğin orijinalinde “öğretim stratejileri” alt boyutunda yer alan on yedinci madde de sınıf yönetiminde faktör yüklemesi vermiştir. Aslında bu madde, birinci alt boyutta .522, ikinci alt boyutta ise .518 yükleme veren ve her iki alt boyutu da ölçtüğü düşünülen bir maddedir. Madde, “How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual

students?” (Derslerinizi her bir öğrencinizin düzeyine uygun hale getirmek için ne kadar uğraşırsınız?) olarak ifade edilmiştir. On yedinci madde, kişisel öğretmenlik inancı (KÖİ) olarak adlandırılan, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin anlamalarını güçleştiren faktörleri ortadan kaldırmak için kullandıkları stratejiler, öğrenmeyi ve güdülenmeyi sağlayıcı etkinlikler planlama ve uygulamayla ilgili bir maddedir. Bu maddenin öğretim stratejilerinde değil sınıf yönetimi alt boyutunda çıkması, uygulamanın öğretmenlerle değil sınıf içi pratiği daha az olan öğretmen adaylarıyla yapılmış olmasındadır diye yorumlanabilir. Çünkü öğretmen adaylarının sınıf deneyimleri yalnızca birinci sınıftaki okul deneyimi dersindeki ders gözlemleriyle ve son sınıftaki okul deneyimi dersindeki birkaç ders anlatımıyla sınırlıdır. Bu aşamada gözlemledikleri kalabalık sınıflar da aday öğretmenleri, öğretimlerini bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamayacakları, bunu ancak sınıf yönetimiyle gerçekleştirebilecekleri duygusuna itmiş olabilir.

“Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği”nin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği ölçümü .97 olarak saptanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü, bir matriste dikkate değer derecede kovaryans olup olmadığını saptamaya yarayan bir testtir (StatSoft Inc., 2006). Kaiser-Meyer-Olkin ölçüm değerleri 0 ile 1 arasında yer almakta ve aşağıdaki gibi kategorize edilmektedir:

- 0.50—"kabul edilemez" (verilerde sistematik kovaryans bulunmamaktadır ve faktörler birbirinden bağımsızdır.)
- 0.50 – 0.59—"kötü"
- 0.60 – 0.69—"kabul edilebilir"
- 0.70 – 0.79—"ortalama"
- 0.80 – 0.89—"iyi"
- 0.90 – 1.0—"çok iyi"

Özetle, “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği”, sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin dokuz ve öğrenci katılımı/öğretim stratejileri alt boyutuna ilişkin 15 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmiş ve kullanılmıştır.

3.5.2 Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

"Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı" ölçeğinin görünüş ve kapsam geçerliği için Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden iki yardımcı doçent ve bir öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Uzmanların dönüt ve

düzeltilmeleri çerçevesinde yapılan değişiklikler, düzeltme ve eklemelerle ölçek son halini almıştır. Uzman görüşlerine göre ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği uygun kabul edilmiştir.

Bu ölçek, İngilizce öğretmen adaylarıyla çalışılacağı için İngilizce olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini saptamak üzere Boğaziçi, Marmara ve Dicle Üniversiteleri İngilizce Öğretmenliği Bölümünden 164 üçüncü sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Verilerin analizi sonucu, "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı" ölçeğinin güvenirliği $\alpha = ,94$ olarak saptanmıştır.

3.5.2.1 Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Faktör Analizi

"Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı" ölçeğinde yer alan 20 maddenin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analiziyle ölçekteki 20 maddenin kaç alt boyutu ölçtüğünü incelemek hedeflenmiştir. Sonuç olarak dört alt boyut bulunmuştur. Araştırmanın faktör analizi sonuçları ve madde dağılımları çizelge 3.7'de özetlenmektedir.

**Çizelge 3.7 "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı"
Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

Faktör Adı	Madde	Faktör Yüklemesi	Cronbach α	Madde Sayısı
I.Okuma	1. Ana konuyu anlama 2. Ayrıntıları anlama 3. Sözcükleri bağlamdan çıkarma 4. Okuduklarını başka sözcüklerle nakletme 5. Günlük yaşamda kullanma	,77 ,76 ,55 ,52 ,52	,80	5
II. Dinleme	7. Ayrıntıları anlama 8. Sözcükleri bağlamdan çıkarma 9. Dinlediğini anadilinde nakletme 6. Ana konuyu anlama 10. Günlük yaşamda sözel yönergeye uygun davranma	,82 ,82 ,75 ,71 ,70	,90	5
III. Konuşma	13. İletişim sorunlarını giderme 12. Ayrıntı ve açıklama sunma 11. Ana konuyu iletme 15. Günlük yaşamda kullanma 14. Bağlama göre ayarlama	,77 ,77 ,74 ,69 ,64	,89	5
IV. Yazma	17. Ayrıntıları netleştirme 16. Düzgün ve açık ifade etme 18. Uygun söylem kullanma 19. Bir okuma parçasını farklı sözcüklerle ifade etme 20. Günlük yaşamda kullanma	,83 ,80 ,79 ,74 ,66	,90	5
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		,93		

Ancak ölçekte beşinci madde, ,44 ile birinci boyutta (okuma) ve ,45 ile ikinci boyutta (dinleme) faktör yüklemesi vermiştir. Beşinci madde, “How sure are you that you could read an authentic text in English and do something in real life (e.g. find an apartment in London by reading the classifieds)?” (Orijinal İngilizce bir metni okuyup günlük yaşamda bir şey gerçekleştireceğinize ne kadar inanıyorsunuz?- örneğin gazetenin küçük ilanlar bölümünü okuyup Londra’da bir daire bulmak gibi-) şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddenin ikinci alt boyutta da faktör yüklemesi vermesi, soruda verilen örnek dolayısıyla hem okuma, hem de dinlemeyi içermesi nedeniyle olabilir. Faktör yüklemeleri arasındaki farkın azlığı ve maddenin okuma ile ilişkili bölümde yer alması nedeniyle, bu madde birinci alt boyutta kabul

edilmiştir. Günlük yaşamda bir etkinlik geliştirmeye ilişkin benzer maddeler her bir alt bölümde yer almaktadır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçüm değeri de ,93 olarak saptanmıştır. Bu değer, faktör analizinin ön koşul işleminin gerçekleştirildiğini ve örneklemin faktör analizine uygunluğunun sağlanmasını yapmaktadır.

3.6 UYGULAMA

Ölçeklerin pilot uygulaması 2004–2005 akademik yılı Güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama için ölçekler, aynı akademik yılın Bahar yarıyılı başında (Mart 2005) örnekleme yer alan 20 üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Bölüm başkanlarına gönderilmiştir. Her bir gönderinin içeriğini, anket uygulamalarına ilişkin bir yönerge, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanından alınan bir ön yazı ve 100 adet anket oluşturmuştur.

3.7 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veriler, araştırmacı tarafından önce Excel dosyasına işlenmiş daha sonra SPSS 11.5 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Varyans analizleri yapılmadan önce parametrik test koşullarının sağlanıp sağlanmadığı sınanmıştır. Parametrik test koşulları şunlardır (Gökçe, 1992; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2002; Maxwell, 1961; akt: Ural ve Kılıç, 2005):

- Veriler, nicel nitelikte olmalıdır.
- Veriler, normal dağılıma sahip olmalıdır.
- Varyanslar homojen olmalıdır; yani dağılımların yaygınlıkları benzer olmalıdır.
- Örnekleme oluşturan birimler-denekler- evrenden yansız olarak seçilmelidir.
- Örnekleme oluşturan birimler-denekler- birbirinden bağımsız olmalıdır. Bir deneğin seçimi diğer deneklerin seçimini etkilememelidir.
- Örneklem büyüklüğü 10'dan az olmamalıdır. Eğer örneklem büyüklüğü 30'dan büyük ise parametrik testler her zaman parametrik olmayan testlerden üstündür.

Yukarıda sözü edilen parametrik test koşullarının tümü sağlanmıştır. Ancak yine de normal dağılıma uygunluk testi (Test of Homogeneity of Variance) her bir varyans analizi öncesi yapılmış ve tablolastırılmıştır. Normal dağılıma uygun olmayan durumlarda ise bu duruma uygun parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde izlenen yöntem aşağıdaki gibidir:

1. Birinci alt probleme ilişkin verilerin analizi için öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz yeterlik inancı ortalamalarına ve sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı/ öğretim stratejilerindeki öz yeterlik inançları alt boyutlarına ilişkin her bir alt boyut için ayrı ayrı ortalamalarına bakılmıştır. En düşük, en yüksek puanlar, ortalamalar, standart sapma ve varyanslar tabloleştirilmiştir.
2. İkinci alt probleme ilişkin verilerin analizi için İngilizce becerilerine ilişkin genel ortalama ve okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak dört alt boyutun her biri için ortalamalar alınmıştır. Birinci alt problemde olduğu gibi en düşük, en yüksek puanlar, ortalamalar, standart sapma ve varyanslar hesaplanarak tablolara dönüştürülmüştür.
3. Üçüncü alt probleme ilişkin verilerin analizi için öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları, bulundukları üniversiteye göre büyükten küçüğe sıraya dizilmiş ve bir çizelge üzerinde gösterilmiştir.
4. Dördüncü alt probleme ilişkin verilerin analizi için öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları, bulundukları üniversiteye göre büyükten küçüğe sıraya dizilmiş ve bir çizelge üzerinde gösterilmiştir.
5. Beşinci alt probleme ilişkin verilerin analizi için öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ve yabancı dil olarak İngilizce kullanmaya ilişkin öz yeterlik arasındaki Pearson ilişki katsayıları, her bir üniversite için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplanan ilişki katsayıları çizelge üzerinde gösterilmiştir.
6. Altıncı alt probleme ilişkin verilerle varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında varyansların homojenliği testi, varyansların eşit dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumda, hangi üniversitelerin birbirinden ayrıştığını, hangilerininse benzerlik gösterdiğini saptamak ve bu doğrultuda alt kümeler oluşturmak amacıyla post-hoc testlerinden Tukey's-b çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey's-b testi, gruplar arasında eşlenik bir karşılaştırma yapmak için öğrencileştirilmiş aralık dağılımını kullanan bir post-hoc testidir (Uses the studentized range distribution to make pairwise comparisons between groups) (SPSS, 1999). Bu şekilde her bir eşleştirme sonucu dışarıda kalanlar, başka bir deyişle ortalama gruptan ayrılanlar saptanmış olmaktadır. Bu

açından Tukey's-b testi çoklu karşılaştırmalar yapan bir testtir. Test sonuçları tablolaştırılmıştır.

7. Yedinci alt probleme ilişkin verilerle varyans analizi yapılmıştır. Ancak İngilizce kullanımına ilişkin öz yeterlik inançlarında varyansların eşit dağılmadığı varyansların homojenliği testiyle saptanmış ve bu nedenle Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Tamhane's T2 testi, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanılan muhafazakâr bir parametrik testtir (SPSS, 1999). Test sonuçları tablolaştırılmıştır.
8. Sekizinci alt probleme ilişkin veriler incelenirken örneklem büyüklüğünden kaynaklanan hataların en aza indirgenebilmesi için “Anadolu Öğretmen”, “Anadolu”, “Süper”, “Özel”, “Genel” ve “Diğer” olmak üzere altı alt grupta yer alan lise türlerinden, 14 deneğin olduğu “Diğer” kategorisi ve 42 deneğin yer aldığı “Genel Lise” kategorisi analiz kapsamından çıkarılmıştır. “Anadolu Liseleri”, “Süper Liseler” ve “Özel Liseler” ise İngilizce öğretim programları benzerlik gösterdiği için bir araya getirilerek “Anadolu Öğretmen Liseleri” ile “İngilizce eğitim yapılan liseler” olarak kategorize edilmiş ve aradaki farka t-testiyle bakılmıştır. Sonuç tablolaştırılmıştır.
9. Dokuzuncu alt problem, İngilizce öğretmen adaylarının, yabancı dil olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini sorgulamaktadır. Bu alt probleme ilişkin veriler incelenirken de sekizinci alt problemde izlenen yol izlenerek İngilizce öğretim yapan liseler aynı gruba alınmış ve genel liseler ile diğer kategorisindeki liseler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretim yapan diğer liselerden mezun olanlar arasındaki farka t-testiyle bakılmıştır. Bulgular tablolaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama/ öğretim stratejilerini kullanma, sınıf yönetimini sağlamaya ve genel olarak öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin çözümlenmesine yönelik olarak deneklerin, genel öğretmenlik öz yeterlik inancı ortalamalarına ve sınıf yönetimini sağlama ve öğrenci katılımını sağlama/ öğretim stratejilerini kullanmadaki öz yeterlik inançları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarına bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Varyans
Sınıf Yönetimini Sağlama	1182	2,75	9,00	7,13	1,00	1,00
Öğrenci Katılımını Sağlama/ Öğretim Stratejilerini Kullanma	1182	3,60	9,00	7,25	,94	,89
Genel Öğretmenlik Becerisi	1182	3,50	9,00	7,20	,92	,85

Çizelge 4.1’de yer alan bulgulara göre, “genel öğretmenlik becerisi”ne ilişkin öz yeterlik inancı ortalaması 7,20 olarak saptanmıştır. “Genel öğretmenlik becerisi”ne yönelik iki alt boyuta bakıldığında ise, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inanç ortalamalarının 7,13; öğrenci katılımını sağlama/ öğretim stratejileri kullanmaya ilişkin ortalamalarının 7,25 olduğu görülmektedir.

“Sınıf Yönetimini Sağlama” alt boyutuna ilişkin ortalama olan 7,13, ölçekte “oldukça” (quite a bit)’dan biraz fazladır. Buna göre, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda kendilerine oldukça güvendikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu alanda kendilerine güvenleri son sınıfa gelene dek aldıkları “sınıf yönetimi” ve “okul deneyimi” derslerinin olumlu etkisinin sonucu olarak yorumlanabilir.

“Sınıf yönetimini sağlama” alt boyutuna maddeler bazında bakıldığında (bkz. Ek 3), yirmi birinci maddenin 6,94 ortalama ile diğer maddelere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Bu

madde, “How well can you respond to defiant (rebellious) students?” (Asi öğrencilerle ne kadar başa çıkabilirsiniz?) olarak ifade edilmiştir. En düşük ikinci ortalamanın ise 7,01 ile “How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?” (Birkaç problem öğrencinin tüm dersi mahvetmesini ne kadar engelleyebilirsiniz?) olarak ifade edilen on dokuzuncu maddeye ait olduğu görülmektedir (bkz. Ek 3). Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının asi, sorun çıkaran, sınıf düzenini bozan öğrenciyle başa çıkmada kendi becerilerine olan inançlarının düşük olduğu söylenebilir.

Diğer yandan, “sınıf yönetimini sağlama” alt boyutunda en yüksek ortalama, 7,39 ile 13üncü maddeye aittir. Bu madde, “How much can you do to get children to follow classroom rules?” (Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?) şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf yönetimini sağlama alt boyutundaki maddelerin ortalamalarına bakılarak, İngilizce öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz yeterlik inancının (GÖİ), kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancından düşük olduğunu söylemek mümkündür. Genel öğretmenlik öz yeterlik inancı, öğretmenin kendi dışındaki faktörlerin öğrencinin okuli başarısı üzerinde belirleyici olduğuna ilişkin inançtır. Kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancı ise öğretmenin kendi donanımı yardımıyla, gerekli stratejileri geliştirerek öğrencinin öğrenmesi üzerinde belirleyici olduğuna ilişkin inançtır. Buna göre, gerçek anlamda mesleğe adım atmamış öğretmen adaylarının, yalnızca üniversitede aldıkları derslere bağlı olarak, kişisel öğretmenlik öz yeterliği inancı geliştirmeleri daha kolay görünmektedir. Öğrencinin yaşadığı çevrenin etkilerini yok etmenin ya da problem öğrencilerle başa çıkmanın, henüz meslek yaşamına adım atmamış öğretmen adaylarınca daha zor başa çıkılabilir olarak algılandığı söylenebilir.

Diğer alt boyut olan “Öğrenci katılımını sağlama/ öğretim stratejilerini kullanma” ve “genel öğretmenlik becerisi”ne ilişkin öz yeterlik inancı ortalamasıyla karşılaştırıldığında, en düşük ortalamanın “sınıf yönetimi sağlama” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Huey-Ling ve Gorrell (1997) tarafından Tayvan’daki öğretmen adaylarının, eğitim süreleri boyunca öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarının ölçüldüğü ve karşılaştırıldığı çalışmada, sınıf yönetimi konusunda öğretim kademelerinde sistematik artış olduğu ortaya konmuştur. Tayvan’da yapılan bu araştırma, özellikle “sınıf yönetimi”nde kültürel boyutu içermesi açısından önemlidir. Çünkü Tayvanlı öğretmen adayları, aileyi, eğitim-öğretim sisteminin ayrılmaz bir ögesi olarak görmekte ve “sınıf yönetimi”nde ‘zor öğrenciyle başa çıkma’,

‘öğrenci davranışını düzeltmeye veli katkısı’ gibi alanlarda kendi becerilerinden yararlanmak yerine öğrenci velilerinin katkısını talep etmektedirler (Huey-Ling ve Gorrell, 1997). Türkiye’deki İngilizce öğretmen adayları da kültürel olarak, “sınıf yönetimi”nde aile, ebeveyn ve çevre etkisini kontrol altına alamayacakları endişesiyle bu alanda kendilerini diğer alanlardan biraz daha az iyi algılıyor olabilirler.

Çizelge 4.1 incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliğinin diğer alt boyutu olan “öğrenci katılımını sağlama/öğretim stratejilerini kullanma”ya yönelik öz yeterlik inanç ortalamalarının 7,25 olduğu görülmektedir. Bu, “oldukça” (quite a bit)’dan 0,25 puan fazladır. Bu bulguya dayanarak, adayların bu alt boyutta kendilerini sınıf yönetimine kıyasla biraz daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür. Bu bulgu, İngilizce öğretmenliği bölümünde okutulan “Gelişim ve Öğrenme”, “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II”, “Öğretmenlik Uygulaması”, “Okul Deneyimi I ve II” derslerinin etkili verildiği şeklinde yorumlanabilir.

YÖK (1998)’ün İngilizce Öğretmenliği Bölümü ders içerikleri incelendiğinde, üçüncü sınıfta zorunlu ders olan “Gelişim ve Öğrenme”, bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel yönlerden insan gelişimini, öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme süreçleri ve biçimlerinin yanı sıra öğrenmede bireysel farklılıkları içeren bir ders olduğu görülmektedir. “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinin içeriği, konu alanında öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretme süreçleri, genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesini içeren bir derstir. “Okul Deneyimi” dersi, okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamaları ve bazı gözlem ve uygulama konularını içeren bir derstir. “Öğretmenlik Uygulaması” ise, haftada bir tam gün ya da iki yarım gün ve en az 12 hafta, öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineridir (YÖK, 1998). Tüm bu dersler ve içerikleri, son sınıfa gelmiş ve bir sonraki yıl bilfiil öğretmenlik mesleğine başlayacak öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını geliştirmiştir denilebilir.

“Öğrenci katılımını sağlama/ öğretim stratejilerini kullanma” alt boyutuna ilişkin öz yeterliğe ait maddelerin ortalamalarına bakıldığında (ek 3), en yüksek ortalamaya sahip olanların sırasıyla 12inci, 20nci ve altıncı maddeler olduğu ve tüm bunların kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancını içeren maddeler oldukları görülmektedir. Diğer yandan, bu alt boyuttaki en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla bir, iki ve 18inci maddelerdir. Birinci madde, “How much can you do to get through (reach) to the most difficult students?” (En zor öğrencilere ne kadar erişebilirsiniz?) olarak ifade edilmiştir. Bu maddeye ait ortalama, 6,73’tür. Öğretmen adaylarının, bu maddede “sınıf yönetimini sağlama” alt boyutundaki en düşük ortalamadan bile daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu maddenin genel öğretmenlik öz yeterlik inancını içerdiği ve öğretmen adaylarının “sınıf yönetimini sağlama” alt boyutunda olduğu gibi, öğrenciyle başa çıkmada kendi becerilerine fazla güvenmedikleri söylenebilir. İkinci madde, “How much can you do to help your students think critically” (Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?) olarak ifade edilmiştir. Bu maddeye ait ortalama, 6,89’dur. Öğretmen adayları, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede fazlaca rolü olmadığını varsaymış olabilirler. On sekizinci madde ise, “How much can you use a variety of assessment (measurement) strategies? (Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini ne kadar kullanabilirsiniz?) olarak ifade edilmiştir. Bu maddenin ortalaması, 7,05’tir. Farklı ölçme ve değerlendirme stratejileri kullanma becerisi kişisel öğretmen öz yeterlik inancı içermesine rağmen, öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini çok yeterli hissetmemeleri dikkat çekici ve açıklanması güç bir bulgudur.

Öğretmenlik becerileriyle ilgili genel öz yeterlik inançlarına bakıldığında ise ortalamanın 7,20 olduğu görülmektedir. Bu ortalama da yine “oldukça” (quite a bit)’dan 0,20 puan fazladır. Bu durumda, öğretmen adaylarının, genel olarak öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgular, gelecek öğretim yılının İngilizce öğretmeni olacak adayların öğretmenlik becerileri açısından öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir ki bu da İngilizce öğretimi adına sevindiricidir.

Kiewra (2002), yaptığı araştırmada öz yeterlik inancının performansa etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları, öz yeterlik inancı yüksek olanların performanslarının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı, öz yeterlik inancının, performansın bir göstergesi olduğunu savunmaktadır (Kiewra, 2002). Demek ki bu araştırmayla elde edilen bulgular, yani

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin yüksek öz yeterlik inancı, çok yakın bir gelecekte sınıf ortamına girecek bu aday öğretmenlerin, olumlu performans göstereceklerinin bir belirteci olarak ele alınabilir.

Parker ve Guorino (2001) da yaptıkları araştırma ile eğitim fakültesi son sınıftaki öğretmen adayları, stajyer öğretmenler ve ortalama 5,5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bulgular, deneyimi olmayan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının, diğer iki gruba göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu sonucu sınıf deneyimi bulunmayan aday öğretmenlerin kendi becerilerini çok da gerçekçi algılamadıkları şeklinde yorumlamıştır. Ancak bu araştırmanın denek grubu olan İngilizce öğretmen adayları, araştırma verileri toplandığı sırada ‘öğretmenlik uygulaması’ dersini almakta olduklarından ve gerçek bir sınıf ortamında, uygulama dersleri yaptıklarından, bu adayların öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları için benzer bir durumun söz konusu olmadığı düşünülmektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma, yazma alt boyutlarına ve genel olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizi için İngilizce becerilerine ilişkin okuma, dinleme, konuşma, yazma alt boyutlarının her birine ve İngilizce becerilerinin geneline ilişkin ortalamalar alınmıştır. Bulgular çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2 İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Varyans
Okuma	1182	2,20	9,00	7,17	1,21	1,46
Dinleme	1182	1,00	9,00	6,24	1,58	2,51
Konuşma	1182	1,40	9,00	6,96	1,41	1,99
Yazma	1182	1,80	9,00	7,27	1,30	1,70
Genel İngilizce Becerisi	1182	2,25	9,00	6,91	1,17	1,38

Öğretmen adaylarının İngilizce kullanmaya yönelik dört alt boyuttaki öz yeterliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, adayların 6,24 ortalama ile en düşük öz yeterlik inançlarının dinleme ve 6,96 ortalama ile konuşma becerilerinde olduğu görülmektedir. İngilizce okuma becerisine

yönelik öz yeterlik ortalamalarının 7,17; yazma becerilerine yönelik ortalamalarının ise 7,27 olduğu görülmektedir.

En yüksek öz yeterlik ortalamasının 7,27 ile “yazma” becerisine yönelik olması dikkat çeken bir bulgudur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme konusundaki alan yazın incelendiğinde (Brown, 2000; Nunan, 1989; Brown ve Yule, 1983, Gabrielatos, C., 1998), İngilizce öğrenme sürecinde “okuma” ve “dinleme”nin pasif almaya yönelik (receptive); “konuşma” ve “yazma”nın ise üretken (productive) beceriler olduğu görülmektedir. Bu açıdan üretken becerilerin geliştirilmesi daha zordur. Diğerlerine göre daha zor bir beceri olan “yazma” becerisine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamasının, Türkiye’de yer alan 20 üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinde yüksek çıkması sevindirici bir bulgudur. Bu bulgu, üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin yeterliliği ve etkililiği ile açıklanabilir. İngilizce öğretmen adayları, dört yıllık eğitimleri boyunca, “Yazma Becerileri I”, “Yazma Becerileri II” ve “İleri Yazma Becerileri” olmak üzere toplam üç tane zorunlu ders almaktadırlar. Bu derslerin amacı, adayların çeşitli türlerde paragraf ve kompozisyon yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, araştırma ve tez yazımı için gerekli mesleki yazma becerilerinin öğretimi, öğrenci kompozisyonlarını gözden geçirme, düzeltme, değerlendirme ve notlandırmak için gerekli stratejileri uygulayabilmelerini sağlamaktır (YÖK, 1998). Adayların aldıkları bu derslerin, İngilizce “yazma”ya yönelik öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İngilizce öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin yüksek öz yeterlik inançlarının bir başka nedeni de, dört yıllık eğitimleri boyunca yazılı sınavların hemen hepsinde İngilizce yanıtlar yazmak, proje ödevleri hazırlamak, bazı üniversitelerde bitirme tezleri yazmak zorunluluğu sayesinde yazma becerisinin gelişmesi olabilir.

İngilizce yazma becerisine ilişkin öz yeterlik inançlarına maddeler bazında bakıldığında (ek 4), öğretmen adaylarının 7,53 ortalama ile “düşüncelerini açık ve net olarak yazılı ifade edebilme” becerisinde (16. madde) kendilerini en yeterli ve 7,05 ortalama ile “uygun söylemi kullanarak yazabilme” becerisinde (18. madde) kendilerini görece yetersiz hissettikleri söylenebilir. “Yabancı bir dilde uygun söylemi kullanarak yazma” gibi zor bir beceride bile

aday öğretmenlerin kendilerini “oldukça” yeterli algılamaları dikkat çekici ve sevindirici bir bulgudur.

Çizelge 4.2, “İngilizce okuyup anlama” becerileri açısından incelendiğinde, “yazma”dan sonra en yüksek ortalamanın 7,17 ile “okuma” becerisine ait olduğu görülmektedir. Bu, açıklaması kolay bir bulgudur çünkü “okuduğunu anlama” hem pasif almaya yönelik bir beceridir hem de aday öğretmenler, dördüncü sınıfa gelene dek bu beceriyi geliştirmeye yönelik “Okuma Becerileri I”, “Okuma Becerileri II” ve “İleri Okuma Becerileri” gibi dersler almışlardır. Bu derslerin temel amacı, çeşitli stillerde yazılmış metinleri anlamada öğretmen adaylarının becerilerini geliştirmektir (YÖK, 1998). Ancak, Tarcanlıoğlu (2001), yaptığı araştırmada, 132 İngilizce öğretmen adayının İngilizce okuma ve geleceğin öğretmenleri olarak İngilizce okuma öğretimi yapmaya yönelik inançlarını incelemiş ve aday öğretmenlerin bu alanda kendilerini çok yeterli bulmadıklarını saptamıştır. Aynı araştırmada, bu beceriye yönelik olarak öğretim elemanlarının adayları değerlendirmesi de istenmiştir. Öğretim elemanlarının yarıya yakınının adayların okuma becerilerini ‘yetersiz’ olarak niteledikleri ortaya çıkmıştır. Tarcanlıoğlu (2001)’nın araştırmasının aksine, bu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının okuma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olması oldukça sevindirici bir bulgudur.

Çizelge 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde, dört beceri içinde dinleme (6,24) ve konuşma (6,96) becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi, İngilizcedeki dört beceri içinde en zor öğrenilen iki beceriden biridir, çünkü etken üretmeyi gerektirir (Brown, 2000). Deneklerin, bu beceriye ilişkin öz yeterlik inançlarının nispeten düşük olması, lisans eğitimleri sırasında konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin yeterince etkili verilmediği şeklinde yorumlanabilir. Aslında tüm öğrencilerin ve neredeyse tüm öğretim elemanlarının Türk olduğu öğretim ortamında, İngilizce konuşma becerisine yönelik derslerin yapay bir ortam yaratacağı inancı da öğretmen adaylarını ve öğretim elemanlarını konuşma becerisini kullanmaya yönelik etkinlikler yapmaktan alıkoyuyor olabilir. Türk öğrencisinin, akranları içinde, hata yapma olasılığı yüksek bir yabancı dili kullanarak eleştirilere maruz kalmayı göze almadığı için İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çaba harcamadığı ve dolayısıyla bu becerisine yönelik inancının düşük olduğu söylenebilir. Aynı saptamalar, dinleme becerisi için de geçerli olabilir.

Bir bütün olarak İngilizce becerilerine ilişkin genel öz yeterlik inançlarına bakıldığında, ortalamanın 6,91 ile “oldukça” (quite a bit) seçeneğine yaklaştığı görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının genel İngilizce becerilerinde kendilerini oldukça yeterli algıladıkları söylenebilir.

Çizelge 4.2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “İngilizce dinleme” becerisine yönelik öz yeterlik inanç ortalamalarının 6,24 ile yazma, konuşma ve okuma becerileriyle karşılaştırmalı olarak en düşük olması, aday öğretmenlerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu beceriye ilişkin maddeler içinde (bkz. Ek 4), “dinlediği bir parçada bilmediği sözcük ve deyişlerin anlamlarını çıkarma” becerisinde, öğretmen adaylarının 5,48 ortalama ile “biraz” seçeneğine yaklaştıkları görülmektedir. Bu alandaki görece en iyi ortalama, 6,76 ile “dinlediği bir parçanın ana fikrini anlama” becerisine ilişkin maddeye aittir (madde 6). Bu ortalama bile diğer becerilerdeki aynı soruyla (ana fikri anlama/ anlatma) (madde 1, 11, 16) karşılaştırıldığında hayli düşüktür.

Ek 4’te maddeler bazında yabancı dil olarak İngilizce kullanmaya ilişkin öz yeterlik ortalamalarına bakıldığında, tüm becerilerde en yüksek ortalamanın, en basit alt beceriye ait olduğu görülmektedir. Yani İngilizce öğretmen adayları, İngilizce bir metni okuyup ya da dinleyip ana düşüncesini anlayabileceklerini; konuşarak ve yazarak da yine ana düşüncüyü, temel noktaları anlatabileceklerini ifade etmektedirler. Ancak biraz daha karmaşık alt becerilere ilişkin olarak aday öğretmenlerin öz yeterlik ortalamalarının görece düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, kendi becerilerine en fazla inandıkları İngilizce yazmada, “uygun söylemi kullanma” becerisinde 7,05 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İngilizce okumaya ilişkin olarak, öğretmen adayları, “bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını metinden çıkarma” becerisinde 6,66 ortalamaya sahiptirler. Dinleme becerisinde öğretmen adaylarının “bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını çıkarma”da 5,48 ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır ve konuşmada da “konuşmalarını bağlama göre ayarlama” konusunda 6,60 ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre her bir becerinin, kendi içinde üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken alanlarının olduğu söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre ne düzeydedir?”

şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü alt probleme ilişkin verileri irdelemek için öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları üniversitelere göre ayrı ayrı alınarak, büyükten küçüğe sıraya dizilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular çizelge 4.3'te yer almaktadır.

Çizelge 4.3 İngilizce Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Öğretmenliğe İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Ortalamaları

ÜNİVERSİTE	Ortalama	N	Standart Sapma
İnönü Üniversitesi	7,61	21	0,77
Dokuz Eylül Üniversitesi	7,58	77	0,77
Mustafa Kemal Üniversitesi	7,52	46	0,93
Trakya Üniversitesi	7,50	24	0,95
Kocaeli Üniversitesi	7,42	25	0,82
Selçuk Üniversitesi	7,42	85	0,92
Çukurova Üniversitesi	7,40	28	0,66
Marmara Üniversitesi	7,33	134	0,85
Anadolu Üniversitesi	7,26	91	1,00
Dicle Üniversitesi	7,24	58	0,90
Boğaziçi Üniversitesi	7,22	36	0,80
TOPLAM	7,21	1182	0,93
Uludağ Üniversitesi	7,18	70	0,90
Gazi Üniversitesi	7,08	85	1,06
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7,07	25	0,98
Atatürk Üniversitesi	7,05	68	0,98
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	7,05	55	0,98
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	7,04	42	0,93
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6,95	67	0,84
Hacettepe Üniversitesi	6,94	47	0,85
İstanbul Üniversitesi	6,79	98	0,89

Çizelge 4.3 incelendiğinde örneklemdaki 20 üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları içinde öğretmenliğe ilişkin en yüksek öz yeterlik inancının İnönü Üniversitesindeki adaylara ve en düşük olanınsa İstanbul Üniversitesindekilere ait olduğu görülmektedir. Ancak bu tablodaki en çarpıcı bulgu, üniversiteler arasında öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında fazla bir fark bulunmayışıdır. Türkiye'nin doğu bölgesinde Malatya'da bulunan İnönü Üniversitesi'ndeki aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları 7,61; Türkiye'nin batısında ve en gelişmiş ili olan İstanbul'da bulunan İstanbul Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının ortalamaları 6,79'dur. Arada 1,00 puanlık bir fark bile bulunmamaktadır. Çakıroğlu ve diğerleri (2005) de Türk ve Amerikalı öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerini saptadıkları ve

karşılaştırdıkları araştırmada, her iki ülkedeki öğretmen adaylarının da öğretmenlik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Amerikalı öğretmen adaylarının yüzde 89'u ve Türk öğretmen adaylarının yüzde 78'i fen'i etkin şekilde öğretebileceğine inanmaktadır. Walker (1992)'ın yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını değerlendirmeleri ile sınıf içindeki performanslarını rehber öğretmenin değerlendirmesi arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler, öğretmen adaylarının kendi becerilerini, rehber öğretmenlerin değerlendirmelerinden daha yüksek algıladıkları ortaya konmuştur. Walker (1992), aday öğretmenlerin kendi becerilerini yüksek algılamalarının onların idealizminin bir göstergesi olduğunu savunmaktadır.

Elde edilen bulgulara dayanarak, Türkiye'nin en doğusunda ve en batısında yer alan toplam 20 üniversitedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları fazla değişim göstermemektedir denilebilir. Geleceğin İngilizce öğretmenleri olacak böylesi büyük bir grupta bölgesel farkın fazla çıkmaması sevindirici bir bulgudur.

Asıl dikkat çekici bulgu ise, ortalamalar arası büyük bir fark olmamasına rağmen, Boğaziçi, Ortadoğu Teknik ve Hacettepe gibi en yüksek ÖSS puan diliminden öğrenci alan (Bkz. Çizelge 3.1) ve çok büyük çoğunluğunu Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı öğrencilerin oluşturduğu üniversitelerde (Çizelge 4.4) öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik ortalamasının beklenenin aksine, yirmi üniversite içinde ortalarda ya da ortanın altında kalmış olmasıdır.

Çizelge 4.4 ÖSS Puanına Göre En Üst Sırada Yer Alan Üç Üniversitedeki İngilizce Öğretmen Adaylarının Lise Türlerine Göre Dağılımları

Üniversite	N	Anad. Öğr. Lisesi		Anad. Lisesi.		Özel Lise		Genel Lise		Süper Lise		Diğer	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Boğaziçi	36	34	94,4			2	5,6						
ODTÜ	55	51	92,7	1	1,8	1	1,8	1	1,8			1	1,8
Hacettepe	47	46	97,9							1	2,1		

Çizelge 4.3'te, Boğaziçi Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inanç ortalamasının, 7,22, ODTÜ'nünkinin 7,04 ve Hacettepe'ninkinin de 6,93 olduğu görülmektedir. Çizelge 4.3'te Boğaziçi Üniversitesi, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında 20 üniversite içinde tam ortada yer almıştır. ODTÜ on altıncı, Hacettepe ise on dokuzuncu sıradadır. Bu bulgulara dayanarak, aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin

bilgileri ve edinimleri arttıkça öğretmenliğe ilişkin kendi becerilerine olan inançlarında nispi azalma yaşadıkları söylenebilir.

En yüksek puan diliminden öğrenci alan üniversiteler sıralamasında beşinci sırada olan İstanbul Üniversitesi'nin (Bkz. Çizelge 3.1), öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inanç ortalamasında sonuncu sırada yer alması bir başka dikkat çekici bulgudur. Bunun nedeni, Türkiye'nin en büyük kentinde yer alan bu üniversitedeki öğretmen adaylarının beklentilerinin yüksek oluşu ve bu beklentilerin karşılanamaması şeklinde yorumlanabilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verileri irdelemek için öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamaları üniversitelere göre ayrı ayrı alınarak, büyükten küçüğe sıraya dizilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular çizelge 4.5'te yer almaktadır.

Çizelge 4.5 İngilizce Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre İngilizce Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Ortalamaları

ÜNİVERSİTE	Ortalama	N	Standart Sapma
Boğaziçi Üniversitesi	7,64	36	0,85
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	7,55	55	0,93
Gazi Üniversitesi	7,36	85	1,10
Mustafa Kemal Üniversitesi	7,32	46	0,81
Marmara Üniversitesi	7,27	134	1,04
Hacettepe Üniversitesi	7,25	47	1,02
Çukurova Üniversitesi	7,18	28	0,87
Anadolu Üniversitesi	6,97	91	0,92
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6,95	25	1,23
TOPLAM	6,91	1182	1,18
İnönü Üniversitesi	6,90	21	0,71
Dokuz Eylül Üniversitesi	6,90	77	1,27
İstanbul Üniversitesi	6,85	98	1,26
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	6,60	42	1,14
Trakya Üniversitesi	6,59	24	1,13
Selçuk Üniversitesi	6,55	85	1,08
Dicle Üniversitesi	6,55	58	1,04
Uludağ Üniversitesi	6,51	70	1,32
Kocaeli Üniversitesi	6,43	25	1,30
Atatürk Üniversitesi	6,39	68	1,40
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6,33	67	1,32

Çizelge 4.5'e göre, Türkiye'deki 20 üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inanç ortalamalarında en yüksek ortalamaların 7,64 ile Boğaziçi Üniversitesi ve 7,55 ile ODTÜ'ye ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu, en yüksek puan diliminden öğrenci kabul eden üniversitelerdeki İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ortalamalarında da kendilerini yeterli algıladıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.5 incelendiğinde, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları açısından kendilerini en yetersiz algılayan aday öğretmenlerin yine ÖSS'den alınan puanla büyük ölçüde tutarlı şekilde (bkz. çizelge 3.1) ortanın altında yer aldıkları görülmektedir. İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancında en düşük ortalamaya sahip olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ÖSS sıralamasında on birinci, en düşük ortalamaya sahip ikinci üniversite olan Atatürk Üniversitesi, ÖSS sıralamasında on dokuzuncu ve en düşük ortalamaya sahip üçüncü üniversite olan Kocaeli Üniversitesi, ÖSS sıralamasında on beşinci sıradadır. Çizelge 4.5 toplamdan itibaren iki eşit parçaya bölünüp aşağı sıralardaki üniversitelere bakıldığında Dokuz Eylül, İstanbul ve Uludağ Üniversiteleri dışındakilerin, ÖSS sıralamasında (bkz. çizelge 3.1) da son on üniversite içinde yer aldıkları görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının büyük ölçüde ÖSS'deki başarılarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, söz konusu bu üniversitelerde verilen dört yıllık eğitim sürecinin öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin algılarına çok büyük bir katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Her bir üniversitedeki İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce becerilerine ait puanları arasında Pearson ilişki katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda alt boyutlar değil, genel öğretmenlik ve İngilizce öz yeterlik inançlarına ait puanlar temel alınmıştır. Her bir üniversite için elde edilen ilişki katsayıları büyükten küçüğe sıralanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular çizelge 4.6'da yer almaktadır.

Çizelge 4.6 İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik ve İngilizce Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Pearson İlişki Katsayıları

Üniversiteler	N	Pearson r	z (2-uçlu)	Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ortalaması	İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ortalaması
İnönü Üniversitesi	21	0,363	0,106	7,614	6,902
Mustafa Kemal Üniversitesi	46	0,331 (*)	0,025	7,518	7,323
Trakya Üniversitesi	24	0,307	0,144	7,503	6,588
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	25	0,180	0,388	7,065	6,955
Dokuz Eylül Üniversitesi	77	0,110	0,343	7,579	6,901
Boğaziçi Üniversitesi	36	0,100	0,561	7,225	7,641
Kocaeli Üniversitesi	25	0,068	0,748	7,425	6,431
Uludağ Üniversitesi	70	0,040	0,743	7,184	6,510
Gazi Üniversitesi	85	0,014	0,902	7,076	7,360
Marmara Üniversitesi	134	-0,001	0,991	7,327	7,268
Dicle Üniversitesi	58	-0,001	0,994	7,243	6,553
İstanbul Üniversitesi	98	-0,005	0,965	6,793	6,846
Anadolu Üniversitesi	91	-0,010	0,924	7,265	6,966
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	55	-0,033	0,81	7,046	7,550
Selçuk Üniversitesi	85	-0,049	0,658	7,418	6,553
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	42	-0,220	0,162	7,038	6,601
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	-0,222	0,071	6,948	6,327
Hacettepe Üniversitesi	47	-0,249	0,091	6,940	7,251
Çukurova Üniversitesi	28	-0,253	0,193	7,402	7,177
Atatürk Üniversitesi	68	-0,267 (*)	0,028	7,049	6,390

Çizelge 4.6, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ile yabancı dil olarak İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancı arasında sadece iki üniversitede anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Bunlardan Mustafa Kemal Üniversitesi'nde ilişki olumlu yöndedir. Başka bir deyişle, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ile İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancı doğru orantılıdır. Atatürk Üniversitesi'nde ise zıt yöndedir. Diğer üniversitelerde öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ile İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sayısal değer olarak en yüksek ilişki İnönü Üniversitesinde görülmesine karşın bu üniversitedeki denek sayısının azlığı nedeniyle ilişki katsayısı anlamlı bulunmamıştır. Denek sayıları çok farklı olduğu için ilişki katsayılarının dağılımı üzerinde betimsel istatistikler yapılmamıştır.

Mustafa Kemal Üniversitesi, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ortalamalarında üçüncü (bkz. çizelge 4.3) ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancı ortalamalarında da dördüncü (bkz. çizelge 4.4) sıradadır. Bu üniversitedeki öğretmen adaylarının her iki alanda da öz yeterlik inançları yüksek ve bu ikisi arasındaki ilişki de olumludur. Bu Mustafa Kemal Üniversitesi açısından sevindirici bir bulgudur. Ancak Atatürk Üniversitesindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki olumsuz ilişkiyi yorumlamak oldukça güçtür. Bu üniversitede öğretmen öz yeterliğine ilişkin öz yeterlik inançları yükselirken İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançları düşmektedir. Ancak bu çözümlemelerin en dikkat çekici bulgusu, iki üniversite dışında diğer 18 üniversitede öğretmenlik ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki olmamasıdır.

Araştırmanın yola çıkış noktasını ve belkemiğini, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Bu iki değişken arasında yalnızca bir üniversitede (Mustafa Kemal Üniversitesi) anlamlı bir ilişki bulunması diğerlerinde bulunmayışı dikkat çekici bir sonuçtur. Farklı alanlarda yapılan mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı yüksek öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin de yüksek öz yeterlik inancına sahip olacakları düşünülmüştür. Örneğin Orhan (2005), bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma ve bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inançları arasında olumlu bir ilişki saptamıştır. Ancak bu araştırmayla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Bu durumda, İngilizce becerilerine yönelik öz yeterlik inancı ne düzeyde olursa olsun, öğretmenlik öz yeterlik inancının bundan bağımsız olmasının, geleceğin İngilizce öğretmeni olacak adaylar için olumlu bir nitelik olarak algılanması gerektiği düşünülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının, bu iki değişkeni birbirinden ayırıştırarak, her ikisi konusunda da birbirinden bağımsız olarak gelişmeye açık oldukları yönünde yorumlanabilir.

Paralel bir sonuç, Carroll (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da ortaya konmuştur. Bu araştırmada ilköğretimde görev yapacak öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları incelenmiş ve konu alanındaki bilgi artışının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında artışa neden olmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının fen bilgisi alanında bilgileri artmakta ama bu, fen alanının öğretimine yönelik öz yeterlik

inançlarını etkilememektedir. İngilizce öğretmen adayları için de benzer bir durumdan söz edilebilir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının konu alanına ilişkin öz yeterlik inançlarını, aynı alanı öğretebileceklerine ilişkin öz yeterlik inançlarından ayrı olarak algıladıkları söylenebilir.

Diğer taraftan, Yeung ve Watkins (2000), Hong Kong’da öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarından biri, konu alanı derslerinin adayların öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında en fazla olumlu etkiye sahip değişken olduğudur. Aynı sonucun, İngilizce öğretmen adayları için de söylenebilmesi mümkün değildir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verileri irdelemek için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin ön koşulu olan varyansların homojenliğine ilişkin bulgular çizelge 4.7’de yer almaktadır.

Çizelge 4.7 Üniversitenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik İnançlarına Etkisine İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	P
Öğretmen Öz Yeterliği	1,31	19	1162	,16

Çizelge 4.7’deki sonuçlar, öğretmenlik öz yeterlik inancına ilişkin varyansların homojen olduğunu ($p=,16$; $p>0,05$) gösterdiğinden, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversitenin öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında etkisi olup olmadığını saptamak üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları çizelge 4.8’dedir.

Çizelge 4.8 Üniversitenin Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalamaların Karesi	F	P
Öğretmen Öz Yeterliği	Gruplararası	60,033	19	3,160	3,862	,000
	Grupiçi	950,553	1162	,818		
	Toplam	1010,586	1181			

Çizelge 4.8, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversite ile öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p=,00$; $p<0,05$). Öğretmen öz yeterliğinde hangi üniversitelerin birbirinden ayrıştığını saptamak amacıyla post-hoc testlerinden Tukey's-b testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları çizelge 4.9'dadır.

Çizelge 4.9 Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarında Üniversitelerarası Fark

Üniversiteler	N	$\alpha = .05$ 'e göre alt kümeler	
		1 Düşük	2 Yüksek
İstanbul Üniversitesi	98	6,7935	
Hacettepe Üniversitesi	47	6,9395	6,9395
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	6,9477	6,9477
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	42	7,0376	7,0376
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	55	7,0461	7,0461
Atatürk Üniversitesi	68	7,0488	7,0488
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	25	7,0650	7,0650
Gazi Üniversitesi	85	7,0755	7,0755
Uludağ Üniversitesi	70	7,1843	7,1843
Boğaziçi Üniversitesi	36	7,2247	7,2247
Dicle Üniversitesi	58	7,2428	7,2428
Anadolu Üniversitesi	91	7,2647	7,2647
Marmara Üniversitesi	134	7,3268	7,3268
Çukurova Üniversitesi	28	7,4024	7,4024
Selçuk Üniversitesi	85	7,4180	7,4180
Kocaeli Üniversitesi	25	7,4249	7,4249
Trakya Üniversitesi	24		7,5033
Mustafa Kemal Üniversitesi	46		7,5182
Dokuz Eylül Üniversitesi	77		7,5794
İnönü Üniversitesi	21		7,6138

Çizelge 4.9'da yer alan bulgular incelendiğinde, Türkiye'deki toplam 20 üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının iki grupta toplandığı görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi ile başlayıp Kocaeli Üniversitesi'yle biten 15 üniversitedeki aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları birbirine oldukça yakın biçimde ortada toplanmıştır ve bu üniversiteler arasında "öğretmen öz yeterlik inançları" açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir. Ancak, İstanbul Üniversitesi'ndeki öğretmen adayları ile Trakya, Mustafa Kemal, Dokuz Eylül ve İnönü Üniversitelerindeki öğretmen adayları arasında İstanbul Üniversitesi aleyhine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki aday öğretmenlerin kendilerini diğer dört üniversitedekilerden (Trakya, Mustafa Kemal, Dokuz Eylül ve İnönü Üniversiteleri) daha yetersiz algılamalarının nedenini açıklamak oldukça güçtür. Büyük şehirde bir üniversitede olmaları ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nda en yüksek puanlı beşinci İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazanmış olmaları gibi olumlu koşullara rağmen, İstanbul üniversitesindeki öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarının düşük oluşuna yorum getirmek zordur.

Öğretmenliğe ilişkin olarak en yüksek öz yeterlik inancına sahip aday öğretmenlerin bulunduğu üniversitelerin bölgesel ve ÖSS puan dilimine göre dağılımları hayli ilginçtir. Bu üniversitelerden Trakya ve Dokuz Eylül Üniversiteleri ülkenin batısında yer alırken, Mustafa Kemal Üniversitesi güneyde ve İnönü Üniversitesi doğuda yer almaktadır. Bu bulgu, bölgesel olarak üniversiteler arası öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında fark olmadığı yönünde yorumlanabilecek olumlu bir bulgudur. Diğer taraftan, bu üniversitelerin ÖSS'deki yüzdelik puan sıralamalarına bakıldığında, Dokuz Eylül'ün dördüncü, Trakya'nın on altıncı, İnönü'nün on yedinci ve Mustafa Kemal Üniversitesinin de on sekizinci sırada yer aldığı görülmektedir. Dokuz Eylül dışındaki diğer üniversitelerdeki aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine ilişkin yüksek öz yeterlik inançlarını açıklamak için bu adayların ÖSS puanlarına göre son beş üniversite içinde yer almaları çarpıcı bir bulgudur. Bu üniversitelerdeki öğretmen adaylarının ÖSS'de çok yüksek puan almadan girdikleri üniversitelerde dört yıllık eğitimleri sürecinde öğretmenliğe ilişkin olumlu öz yeterlik inançları geliştirdikleri söylenebilir. Dokuz Eylül Üniversitesindeki öğretmen adayları ise hem Türkiye'nin gelişmiş batı bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim görmenin hem de ÖSS'de en yüksek puanla öğrenci alan ilk beş üniversite içinde yer almanın avantajını, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarına yansıtmışlardır denilebilir. Ancak bu açıdan bakıldığında ÖSS puanına göre en yüksek dilimden öğrenci alan beşinci üniversite olan İstanbul Üniversitesindeki öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin düşük öz yeterlik inançlarını açıklamak güçtür.

Sonuç olarak, üniversitede öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimin, üniversitenin bulunduğu bölgeye ve ile bağlı farkları ortadan kaldırdığı söylenebilir. Üniversitede geçirilen dört yıl ve bu sürede alınan formasyon derslerinin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Bu

süreçte üniversitenin aday öğretmenleri yetiştirmede görevlendirdiği öğretim elemanları, bu öğretim elemanlarının dersi sunuş şekilleri, üniversitenin adaylara kendilerini bireysel, sosyal ve mesleki olarak geliştirmek üzere sunduğu fiziksel olanaklar ve çevrenin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı geliştirmede asıl farkı yarattığı düşünülebilir.

4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verileri irdelemek için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin ön koşulu olan varyansların homojenliğine ilişkin bulgular çizelge 4.10’da yer almaktadır.

Çizelge 4.10 Üniversitenin Öğretmen Adaylarının İngilizce Öz Yeterlik İnançlarında Etkisine İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	P
İngilizce Öz Yeterliği	2,72	19	1162	,00

Çizelge 4.10, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancına ilişkin varyansların homojen olmadığını ($p=,00$; $p<0,05$) göstermektedir. Bu nedenle İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik için Tamhane’s T2 testi yapılmıştır. Tamhane’s T2 testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan muhafazakar, parametrik testlerden biridir (StatSoft Inc., 2006). Bu testin sonuçları çizelge 4.11’dedir.

Çizelge 4.11, öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında üniversitelerarası farkı ortaya koymaktadır. Çizelge, İngilizce becerilerine ilişkin en yüksek ortalamaya sahip üniversiteden en düşük ortalamaya sahip üniversiteye göre sıralanmıştır. Hücrelerdeki yıldızlar üniversiteler arasındaki farkı göstermektedir.

Çizelge 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde, dokuz üniversite arasında İngilizce kullanma becerilerine ilişkin öz yeterlik inanç ortalamaları açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir. Aralarında fark olan üniversiteler şunlardır:

- Boğaziçi Üniversitesi ile Anadolu Üniversitesi arasında Boğaziçi Üniversitesi lehine anlamlı bir fark vardır.
- Boğaziçi Üniversitesi ve ODTÜ ile İstanbul Üniversitesi arasında Boğaziçi ve ODTÜ lehine anlamlı bir fark vardır.
- Boğaziçi Üniversitesi ve ODTÜ ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi arasında Boğaziçi ve ODTÜ lehine anlamlı bir fark vardır.
- Selçuk Üniversitesi ile Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal ve Marmara Üniversiteleri arasında Selçuk Üniversitesi aleyhine anlamlı bir fark vardır.
- Dicle Üniversitesi ile Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal, Marmara ve Anadolu Üniversiteleri arasında Dicle Üniversitesi aleyhine anlamlı bir fark vardır.
- Uludağ Üniversitesi ile Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal ve Marmara Üniversiteleri arasında Uludağ Üniversitesi aleyhine anlamlı bir fark vardır.
- Kocaeli Üniversitesi ile Boğaziçi Üniversitesi arasında Kocaeli Üniversitesi aleyhine anlamlı fark vardır.
- Atatürk Üniversitesi ile Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal, Marmara ve Hacettepe Üniversiteleri arasında Atatürk Üniversitesi aleyhine anlamlı bir fark vardır.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal, Marmara ve Hacettepe Üniversiteleri arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi aleyhine anlamlı bir fark vardır.

Bu çizelgede yer alan üniversitelerin ortalamaya göre dağılımları, ÖSS’den alınan puanlarla büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir (bkz. Çizelge 3.1). ÖSS’de en yüksek puan diliminden öğrenci alan Boğaziçi ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerindeki öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Diğer

yandan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ÖSS puan dilimine göre yirmi üniversite içinde on birinci sırada yer alırken, İngilizce öz yeterliğinde en son sırada yer almıştır.

ÖSS puan diliminde on sekizinci sırada yer alan Mustafa Kemal Üniversitesindeki öğretmen adaylarının, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu, Mustafa Kemal Üniversitesi adına sevindirici bir bulgu olarak ele alınabileceği gibi, bölgesel anlamda da farklılığın ortadan kaldırılabileceğini göstermektedir.

Çizelge 4.11 incelendiğinde göze çarpan bir başka ilginç bulgu, Türkiye'nin Batı bölgelerinde yer alan Dokuz Eylül, İstanbul, Çanakkale Onsekiz Mart, Trakya ve Uludağ Üniversitelerinin ortalamasının (6,91) altında kalmalarıdır. Oysa bu bölgelerde hem yaşam standartlarının yüksek olmasının, hem insanlar arası etkileşimin bir sonucu olarak İngilizce kullanımının daha yoğun olması beklenmektedir. Üstelik bu üniversitelerden Dokuz Eylül ve İstanbul Üniversiteleri, ülkenin iki büyük şehrinde yer almakta ve ÖSS puan dilimlerine göre sıralamada dördüncü ve beşinci olarak yer almaktadırlar. İstanbul Üniversitesi'ndeki aday öğretmenlerin, büyük şehirde, yüksek puanla öğrenci kabul eden büyük ve köklü bir üniversitenin öğrencileri olmalarına rağmen İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançlarının diğer üniversitelerdeki aday öğretmenlerden daha düşük olması dikkat çekici bir bulgudur.

Dokuz Eylül, Trakya ve İnönü Üniversitelerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu göz önüne alınarak (bkz. çizelge 4.9), bu üniversitelerin İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançlarına bakıldığında, İnönü ve Dokuz Eylül üniversitelerinin ortalamasının (6,91) hemen altında birbirini takip eder şekilde yer aldıkları görülmektedir. Bu iki üniversitenin başka hiçbir üniversiteyle de anlamlı bir farkı olmadığı çizelge 4.11'de görülmektedir. Ancak Trakya Üniversitesi, İngilizce öz yeterliğinde yirmi üniversite içinde on dördüncü sıradadır ve İngilizce öz yeterliği açısından hiçbir üniversiteyle anlamlı farkı görünmemektedir. Demek ki bu üniversitedeki öğretmen adayları öğretmenliğe ilişkin olarak kendilerini oldukça yeterli algılayarak İngilizceye ilişkin öz yeterlik açısından kendilerini aynı şekilde yüksek algılamamaktadırlar.

Çizelge 4.11'de yer alan bulgular incelendiğinde, Dicle ve Atatürk Üniversitelerinin, İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancında ortalamasının altında kaldığını ve beş üniversiteyle (Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal ve Marmara- ayrıca Dicle Üniversitesi ile Anadolu Üniversitesi) aralarında anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki üniversite, hem

ÖSS puan dilimine göre sıralamayla, hem de Türkiye'nin daha az gelişmiş bölge ve illerinde (Diyarbakır ve Erzurum) yer almasıyla, ortalamanın altında kalması ve daha gelişmiş bölgelerde yer alan üniversitelerle arasında fark olması açısından anlaşılabilir bir durum sergilemektedir. Çizelge 4.11'de en sonda yer alan Ondokuz Mayıs Üniversitesi ise ÖSS puan sıralamasında on birinci sıradadır ve altı üniversiteyle (Boğaziçi, ODTÜ, Gazi, Mustafa Kemal, Marmara ve Hacettepe Üniversiteleri) arasında fark bulunmaktadır. Bu, dikkat çekici bir bulgudur çünkü Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının ÖSS puan sıralamasına ve üniversitenin bulunduğu ilin (Samsun) gelişmişlik düzeyine göre İngilizce kullanma becerilerine ilişkin olarak kendilerini bu kadar yetersiz algılamaları beklenmeyen bir sonuçtur.

Son olarak, çizelge 4.11, yirmi üniversite içinde dokuz tanesinin (Anadolu, İstanbul, Çanakkale Onsekiz Mart, Selçuk, Dicle, Uludağ, Kocaeli, Atatürk, Ondokuz Mayıs Üniversiteleri) İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancında, diğer üniversitelerle aralarında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, hiçbir üniversiteyle anlamlı farklılığı olmayan üniversiteler ise Çukurova, Abant İzzet Baysal, İnönü, Dokuz Eylül ve Trakya Üniversiteleridir. Bunlar arasında Trakya, Dokuz Eylül ve İnönü Üniversitelerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında kendilerini yüksek algıladıkları ve fark yarattıkları düşünüldüğünde (bkz. çizelge 4.9), bu üniversitelerin İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında hiçbir üniversiteyle aralarında anlamlı fark olmayışı dikkat çekici bir bulgu olarak ele alınabilir. Bu, olumlu bir bulgu olarak ele alınabilir çünkü her bir alanın yani öğretmenlik ve İngilizce'ye ilişkin öz yeterlik inançlarının birbirinden bağımsız olarak artırılmasının mümkün olduğu yönünde bir çıkarım yapılabilir.

Diğer yandan, en yüksek puanlı Boğaziçi Üniversitesi ile en düşük puanlı Ondokuz Mayıs Üniversitesi arasındaki puan farkı, 1,32'dir. Bu iki üniversitenin ortalamadan ne kadar uzaklaştıklarına bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi'nin ortalamadan farkının 0,73; Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin ortalamadan farkının 0,59 olduğu görülmektedir. Bu, üniversitelerarası büyük farklılık olmadığını gösteren sevindirici bir bulgudur.

4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verileri irdelemek için “Anadolu Öğretmen”, “Anadolu”, “Süper”, “Özel”, “Genel” ve “Diğer” olmak üzere altı alt grupta yer alan lise türlerinden, “Diğer” ve “Genel Lise” kategorisi analiz kapsamına alınmamıştır. “Diğer” kategorisinde 14 ve “Genel Lise” kategorisinde 42 denek olduğu, bu sayıların genellenemeyeceği için yanılgıya neden olacağı, örneklem büyüklüğü açısından istatistiksel hataya yol açacağı düşünülerek bu alt problemin analizi kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 1182 İngilizce öğretmen adayı oluşturmakla birlikte, bunlardan 1177’si lise türünü işaretlemiş (bkz. Çizelge 3.4); bu sayıdan da diğer ve genel liselerdeki toplam 56 denek çıkarıldığında, sekizinci ve dokuzuncu alt problemlere ilişkin veriler 1121 denekle çözümlenmiştir.

Sekizinci alt probleme ilişkin verilerin analizi için “Anadolu Liseleri”, “Süper Liseler” ve “Özel Liseler” İngilizce öğretim programları benzerlik gösterdiği için “İngilizce Öğretim Yapan Liseler” adı ile tek bir grup olarak ele alınmıştır. “Anadolu Öğretmen Liseleri” ise İngilizce öğretim yapmalarının yanı sıra, İngilizce eğitim yapan diğer liselerden farklı olarak öğretmen yetiştirme amacı güttükleri için “Anadolu Öğretmen Lisesi” adı ile farklı bir lise grubu olarak ele alınmıştır. “Anadolu Öğretmen Liseleri” ile “İngilizce eğitim yapılan liseler” olarak kategorize edilen iki grup arasındaki öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki farka t-testiyle bakılmıştır. Bu analizin sonuçları çizelge 4.12’de yer almaktadır.

Çizelge 4.12 Öğretmenlik Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnancında İki Lise Kategorisi Arasındaki Farka İlişkin t-testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t
Öğrenci Katılımı Sağlama/ Öğretim Stratejileri Kullanmaya İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	7,11	,96	1119	,45
	İng. Öğr. Yapan Lis.	589	7,16	1,03		
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	7,11	,96	1119	,44
	İng. Öğr. Yapan Lis.	589	7,16	1,03		
Genel Öğretmenlik Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	7,18	,88	1119	,37
	İng. Öğr. Yapan Lis.	589	7,23	,96		

Çizelge 4.12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün genel öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında etkisinin olmadığı görülmektedir ($t=,37$; $p>0,05$). Öğretmenliğe ilişkin formasyon derslerini lisede almaya başlayan ve eğitim fakültelerinin öğrenci kaynağını ÖSS’de ek puan alarak büyük ölçüde sağlayan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile İngilizce öğretim yapan diğer liseler (Anadolu, özel ve süper liseler) arasında öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı açısından anlamlı fark çıkmaması düşündürücü bir bulgudur.

Çizelge 4.12, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, “sınıf yönetimi” ve “öğrenci katılımı sağlama/öğretim stratejileri kullanma” alt boyutlarında da fark yaratmadığını göstermektedir (sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik $t=,44$; $p>0,05$ ve öğrenci katılımı sağlama/öğretim stratejileri kullanmaya ilişkin öz yeterlik $t=,45$; $p>0,05$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (yüzde 44,8) Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun oldukları ve öğretmenlikle ilgili yöntem derslerini ortaöğretim düzeyinde almaya başladıkları düşünüldüğünde, bu çarpıcı bir bulgu olarak kabul edilebilir. Özellikle Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı öğretmen adaylarında, mezun olunan lise türünün anlamlı fark yaratacağı düşünülmüştür. Ancak bulgular, bu varsayımı doğrulamamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında lise türünün farklılık yaratmadığı, dört yıllık fakülte eğitimi sürecinin aday öğretmenleri, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı açısından eşitlediği söylenebilir.

4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt alt probleme ilişkin verileri irdelemek için sekizinci alt problemde izlenen yol izlenmiştir. İngilizce öğretim yapan Anadolu Liseleri, Özel ve Süper Liseler aynı kategoride toplanmış ve Anadolu Öğretmen Liseleriyle karşılaştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt almak için ilk yapılan çözümleme, Anadolu Öğretmen Lisesi ve diğer İngilizce öğretim yapan liselerden mezun İngilizce öğretmen adaylarının genel olarak İngilizce becerilerini karşılaştırmaktır. Buna yönelik bulgular çizelge 4.13 ‘tedir.

Çizelge 4.13 İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnancında İki Lise Kategorisi Arasındaki Farka İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	sd	t
Genel İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	6,87	1,20	1119	,22
	İng. Öğr.Yapan Lis.	589	6,96	1,15		
İngilizce Okumaya İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	7,12	1,21	1119	,10
	İng. Öğr.Yapan Lis.	589	7,24	1,18		
İngilizce Dinlemeye İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	6,22	1,59	1119	,71
	İng. Öğr.Yapan Lis.	589	6,26	1,56		
İngilizce Konuşmaya İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	6,92	1,41	1119	,29
	İng. Öğr.Yapan Lis.	589	7,01	1,42		
İngilizce Yazmaya İlişkin Öz Yeterlik İnancı	Anad. Öğrt. Lis.	532	7,23	1,33	1119	,20
	İng. Öğr.Yapan Lis.	589	7,33	1,27		

Çizelge 4.13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında farklılık yaratmadığı görülmektedir ($t=,22$; $p>0,05$). Öğretmen adaylarının, İngilizce okumaya ilişkin öz yeterlik inançlarında ($t=,10$; $p>0,05$); dinlemeye ilişkin öz yeterlik inançlarında ($t=,71$; $p>0,05$); konuşmaya ilişkin öz yeterlik inançlarında ($t=,29$; $p>0,05$) ve yazmaya ilişkin öz yeterlik inançlarında ($t=,20$; $p>0,05$) da mezun oldukları lise türü anlamlı farklılık göstermemektedir. Oysa Akkoyunlu ve Orhan (2003), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümündeki toplam 159 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türü ile bilgisayar kullanma becerisine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye bakmışlar ve mezun olunan lise türleri içinde bilgisayar meslek liseleri ve genel liseler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu çalışmada da İngilizceyi lise düzeyinde ve öncesinde öğrenmeye başlamış ve fen, matematik gibi alan derslerini bile bu dille işlemiş olan aday öğretmenlerin, İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olacağı düşünülmüştür. Ancak araştırma bulguları bu savı doğrulamamıştır. Bu durumda, üniversitede alınan dört yıllık eğitimin, İngilizce kullanma becerisi açısından öğretmen adaylarını eşitlediği söylenebilir.

Sonuç olarak, üç yıllık lise öğrenimi süresince yoğun İngilizce ders gören Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin, dört yıllık üniversite eğitimi sonucunda İngilizce kullanma becerileri açısından eşitlendikleri görülmektedir. Bu bulgu, aslında hem sevindirici, hem de yabancı dille eğitim yapan ortaöğretim kurumları açısından düşündürücü bir bulgudur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmayla elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Her bir alt probleme göre elde edilen sonuç özetlendikten sonra öneriler sunulmuştur. Ayrıca öz yeterlik inancı konusunda çalışacak araştırmacılar için de önerilerde bulunmaktadır.

5.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

“İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci katılımı/ öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutlarındaki ve genel öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemin sonucu olarak, öğretmen adaylarının her iki alt boyuta ve genel olarak öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının “oldukça” yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adayları, iki alt boyut arasında, ‘sınıf yönetimi’ alt boyutunda, kendilerini ‘öğrenci katılımı/ öğretim stratejileri’ alt boyutuna göre biraz daha az yeterli algılamaktadırlar.

İngilizce öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi”ne ilişkin öz yeterlik inançlarının artırılması için dört yıllık eğitimleri boyunca daha fazla mikro öğretim tasarımıya yönelik dersler yapmaları önerilebilir. Özellikle “problem yaratan öğrencilerle başa çıkma”da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını yükseltmek için deneyimli öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini dinlemeleri sağlanabilir. Örnek olay çalışmaları da “sınıf yönetimi” dersinin içeriğine katılabilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının ilerideki öğretmenlik hayatlarında ne tür sorun yaratan öğrenci davranışıyla karşılaşacakları somutlaştırılmış olur ve sınıf içi tartışma gruplarıyla öğretmen adaylarının henüz karşılaşmadıkları olası problem davranışlara çözüm getirebilmeleri sağlanabilir.

5.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

“İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma, yazma alt boyutlarına ve genel olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemin sonucu, öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri becerinin İngilizce dinleme ve konuşma ve en iyi hissettiklerinin de İngilizce okuma ve

yazma olduğudur. Ayrıca öğretmen adaylarının genel olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları “oldukça” yüksektir.

Araştırma, öğretmen adaylarının “İngilizce konuşma ve dinleme” becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının “yazma” ve “okuma” becerilerine göre daha düşük olduğunu göstermiştir. “İngilizce konuşma” becerisine ilişkin öz yeterlik inancının yükseltilmesi için üniversitelerin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerinde çalışmalar yapılması önerilebilir. Örneğin yabancı hocalarla dinleme ve konuşma becerileri üzerine çalışmaları, gerçek İngilizce duymaları ve öğrencinin de öğretmenin de Türk olduğu yapay atmosferden biraz uzaklaşan bir öğretimle bu iki beceri üzerinde durulması, İngilizce öğretmen adaylarının bu iki beceriyi geliştirilmelerini sağlamak için önerilebilir. Ayrıca aday öğretmenlerin dört yıl boyunca ders yaptıkları sınıfların mevcutları küçük tutularak, konuşma becerisinin geliştirilmesi teşvik etmelidir. Dinleme ve duyduğunu anlamaya yönelik işitsel ve görsel malzemelerin kullanılması da aday öğretmenlerin bu becerilere yönelik öz yeterlik inançlarını geliştirmeleri için bir yöntem olabilir.

5.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 20 üniversite içinde öğretmenlik becerilerine ilişkin en yüksek öz yeterlik inancına sahip üniversitenin İnönü, en düşük öz yeterlik inancına sahip üniversitenin ise İstanbul Üniversitesi olduğu saptanmıştır. ÖSS puan dilimine göre en yüksek puanlı üniversiteler olan Boğaziçi, Ortadoğu Teknik ve Hacettepe Üniversiteleri bu sıralamada 11., 16. ve 19. sırada yer almışlardır. Bu üniversiteleri tercih edenlerin çoğunluğunu Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, ÖSS puanına göre yüksek dilimden öğrenci alan üniversitelerin dört yıllık süreç sonunda farklılıklarını sürdüremediklerini göstermektedir. Başka bir deyişle, Boğaziçi, ODTÜ ve Hacettepe gibi yüksek puanla öğrenci alan üniversitelerdeki öğretmen adaylarının, diğer üniversitelerdeki aday öğretmenlerle öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançları açısından farklılık bulunmamaktadır.

Özellikle yüksek puan diliminden öğrenci alan üniversitelerdeki aday öğretmenlerin, ÖSS’den aldıkları puanlara paralel şekilde, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarının yükseltilmesi

gerekmektedir. Çünkü bu üniversitelerdeki aday öğretmenlerin bilişsel giriş davranışları, diğer üniversitelerdekilerden farklıdır. Bu durumda, öz yeterlik inançlarının da geliştirilebileceği düşünülmektedir. Özellikle yüksek puan diliminden öğrenci alan üniversitelerin Anadolu Öğretmen Liselerinin en iyi öğrencilerini aldıkları düşünülerek, bu öğrencilerin öğretmenlik öz yeterlik inançlarını geliştirmek üzere, öz yeterlik inancı oluşumunda en önemli kaynak olan birincil deneyimleri öğretmen adaylarına yaşatmak üzere öğretim tasarımları yapmaları ve uygulamaları önerilebilir. Bu açıdan, aday öğretmenlerin geleneksel dersler yerine, mikro öğretim uygulamaları yapmalarına olanak sağlanmalıdır. Öz yeterlik inancı oluşumundaki ikinci önemli kaynak olan başkalarının deneyimlerini gözleyerek öğrenme de öğretmen eğitiminde önem taşımaktadır. Aslında öğretmen adayları, biri birinci sınıfta ve diğeri son sınıfta olmak üzere iki kez okul deneyimi yaşamaktadırlar. Birinci sınıfta yaşadıkları okul deneyiminde yalnızca bir rehber öğretmeni izleme fırsatı yakalarken, son sınıfta rehber öğretmeni gözlemenin yanı sıra birebir öğretmenlik deneyimi de gerçekleştirmektedirler. Ancak okul ortamında rehber öğretmeni gözlemenin yanında dört yıllık öğretim yaşamları boyunca karşılaştıkları öğretim elemanlarının aday öğretmenler için rol modeli olması da kuşkusuz önemlidir. Bu açıdan, öğretim elemanları, geleneksel yöntemle, sunuş yoluyla öğretim yapmak yerine, daha farklı öğretim stratejileri ve yöntemleri uygulayarak ve öğretmen adaylarının sınıf içinde sunumlar yapmalarına olanak sağlayarak öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını geliştirmelidirler. Öz yeterlik inancı oluşumunda üçüncü kaynak olan ‘sözel ikna’nın önemi de unutulmamalıdır. Öğretim elemanları, aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını onları yüreklendirerek yükseltmeye çalışmalıdır. Son olarak, aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin duyuşsal olarak kötü deneyimler yaşamamaları ve olumsuz tutum kazanmamaları için uğraş verilmelidir. Bu aşamada hem öğretim elemanlarının kendilerine, hem de öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri okullardaki rehber öğretmenlerin üzerine büyük sorumluluk düşmektedir.

5.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inanç ortalamaları ile üniversitelerin ÖSS’ye öğrenci kabul edişine göre yüzdelik dilimleri arasında büyük ölçüde tutarlılık olduğu ortaya konmuştur. Yani Boğaziçi, Ortadoğu Teknik, Gazi Üniversiteleri’ndeki öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlikleri diğer

üniversitelerdekilere göre yüksek ve Ondokuz Mayıs, Atatürk ve Kocaeli Üniversiteleri'ndeki öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inanç ortalamaları ise düşüktür.

Bu sonuca bağlı olarak, aday öğretmenlerin İngilizce'ye ilişkin öz yeterlik inançlarının dört yıllık üniversite eğitimi boyunca fazla değişmediği, aday öğretmenlerin İngilizce'ye ilişkin olarak bilişsel giriş davranışları yüksek olarak girdikleri bölümlerden, yüksek öz yeterlik inançlarıyla mezun oldukları görülmektedir. Dört yıllık üniversite eğitiminin, öğretmen adaylarının İngilizceye ilişkin öz yeterliklerini yükseltmesi için, örneğin Mustafa Kemal Üniversitesi gibi ÖSS'de düşük puan diliminden öğrenci alan ama İngilizceye ilişkin yüksek öz yeterlik inancıyla öğrenci mezun eden üniversitelerin uygulamalarının incelenmesi önerilmektedir.

5.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Beşinci alt problem, “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, bu iki değişken arasında yirmi üniversite içinde yalnızca Mustafa Kemal Üniversitesi'nde olumlu anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Atatürk Üniversitesinde ise zıt yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Bu sonuca bağlı olarak, Mustafa Kemal Üniversitesi'ndeki uygulamaların olumlu etkiye sahip oldukları düşünülmektedir. Mustafa Kemal Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliği ile İngilizce öz yeterliği arasındaki doğrusal ilişkinin kaynaklarının incelenmesi önerilebilir. Ancak Atatürk Üniversitesi'ndeki durumun açıklaması oldukça zordur, çünkü bu üniversitede öğretmen öz yeterlik inancı yükselirken İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancı düşmektedir. Diğer üniversitelerde ise öğretmenlik ve İngilizce becerilerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Üniversitelerin, öğretmenliğe ve yabancı dil olarak İngilizce becerilerini geliştirmeye ilişkin öğretmen adaylarını değerlendirmede bu iki değişkeni birbirinden bağımsız ele almaları önerilmektedir. Başka bir deyişle, İngilizce becerileri çok iyi olmayan bir öğretmen adayının, öğretmenlik becerileri iyi olabileceği ya da tam tersinin geçerli olabileceği göz önüne alınarak her bir değişkenin kendi içinde değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

5.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Altıncı alt problem, “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sonuçlar, aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında İstanbul Üniversitesi ile Trakya, Mustafa Kemal, Dokuz Eylül ve İnönü Üniversiteleri arasında, İstanbul Üniversitesi aleyhine bir farkı ortaya koymuştur. Bu üniversiteler dışındaki on beş üniversitenin öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inancında aynı kategoride yer aldıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında üniversitelerin büyük çoğunluğu arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, Türkiye’nin en eski ve en köklü üniversitelerinden biri olan İstanbul Üniversitesindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarının diğer tüm üniversitelerdeki aday öğretmenlerden daha düşük olduğunu ve İngilizce öz yeterliğinde de ortalamanın altında kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, ÖSS puan sıralamasında beşinci en yüksek üniversite olan İstanbul Üniversitesindeki aday öğretmenlerinin düşük öz yeterlik inançlarının nedeni araştırılmalı ve çözüm bulunmaya çalışılmalıdır.

5.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Yedinci alt problem, “İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, büyük ölçüde ÖSS’den alınan puanlarla tutarlı şekilde, yüksek puanla öğrenci kabul eden üniversitelerdeki öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin yüksek; daha düşük puanla öğrenci kabul eden üniversitelerdeki öğretmen adaylarının düşük öz yeterlik inancına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Boğaziçi, Ortadoğu Teknik, Gazi, Mustafa Kemal ve Marmara Üniversitelerinin Selçuk, Dicle, Uludağ, Atatürk ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleriyle İngilizce öz yeterliği açısından farkları olduğu ortaya çıkmıştır.

Boğaziçi, Ortadoğu Teknik, Gazi ve Marmara Üniversiteleri ÖSS sıralamasında en üst sıralarda yer alan üniversitelerdir. Dolayısıyla bu üniversitelerdeki öğretmen adaylarının üniversiteye girerken yüksek olan bilişsel giriş davranışlarını, mezuniyette de sürdürdükleri

söylenbilir. Ancak Mustafa Kemal Üniversitesinin, ÖSS diliminde on sekizinci sırada yer almasına rağmen, İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında yüksek ortalamaya sahip oluşu ilginç bir bulgudur. Bu üniversitedeki İngilizce becerilerine ilişkin uygulamaların incelenmesi ve diğer üniversitelere de yaygınlaştırılması önerilebilir.

Diğer taraftan, yüksek puan diliminden öğrenci alan Boğaziçi ve Ortadoğu Teknik Üniversitelerinin son sınıf öğrencilerinin, daha düşük puan diliminden öğrenci alan ve ülkenin daha az gelişmiş illerinde bulunan Çukurova, Abant İzzet Baysal, İnönü, Trakya Üniversitelerindeki son sınıf öğrencilerinin İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inancında anlamlı fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu durumda, Boğaziçi ve Ortadoğu Teknik Üniversitelerinin öğrencilerine sundukları mevcut olanakları gözden geçirmeleri önerilebilir. Bu üniversitelerin, öğretmen adaylarına İngilizce becerilerini geliştirmeye yönelik sundukları fiziksel olanaklar, öğretim programının ve öğretim kadrosunun niteliği, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler gibi öğeleri gözden geçirmesi gerekmektedir. Ayrıca yüksek puan diliminden öğrenci alan üniversitelerle aralarında anlamlı fark çıkmayan Anadolu'daki üniversitelerin öğrencilerinin İngilizce becerilerini geliştirmek üzere ne tür programlar uyguladıkları ve etkinlikler yaptıklarının incelenilmesi önerilmektedir. Bu incelemeler sonucunda varılacak sonuçlara dayalı olarak olumlu uygulamaların diğer üniversitelere yaygınlaştırılması önerilmektedir.

5.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sonuçlar, mezun olunan lise türünün ne “genel olarak öğretmenlik becerileri”ne ilişkin öz yeterlik inancında, ne de “sınıf yönetimi” ve “öğrenci katılımı sağlama/ öğretim stratejileri kullanma” alt boyutlarında fark yarattığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarında fark yaratamadıklarını göstermektedir. Bu durumda, Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun adayların ÖSS’de ek puan almaları anlamlı görülmemektedir. Eğer puan eklenme uygulaması devam edecekse, ortaöğretim kurumunda aldıkları eğitimin sorgulanması ve iyileştirilmesi önerilmektedir.

5.9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, mezun olunan lise türünün, öğretmen adaylarının “genel İngilizce” öz yeterliklerinde anlamlı fark yaratmadığını ve İngilizce becerilerine ilişkin alt boyutlarda da anlamlı fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu alt problemin dikkat çeken bulgusu, lise öğrenimi boyunca fizik, kimya gibi derslerin İngilizce işlendiği liselerde okumuş öğrenciler ile Türkçe öğretim yapılan genel liselerde okumuş öğrencilerin, ‘İngilizce kullanma becerisi’ açısından aralarında anlamlı farkın bulunamamış olmasıdır. Bu bulgu, dört yıllık iyi bir üniversite eğitimi ile öğrencilerin İngilizce kullanma becerisine ilişkin öz yeterlik açısından eşitlendiğini göstermektedir.

5.10 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Özellikle fen, matematik ve bilgisayar öğretimi alanlarında öğretmen öz yeterliği araştırmalarının sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Ancak İngilizce, anadil, sosyal bilimler, vb. gibi alanlarda da aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmaların üniversiter eğitime katkı sağlayacağı, gerekli durumlarda ders nicelik ve niteliklerinde değişime gidilebileceği düşünülmektedir.
2. Bu araştırmayla elde edilen bulgular ve diğer araştırmalarda da göze çarpan bir unsur, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi gereğini ortaya koymaktadır. İngilizce öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aday öğretmenlerin öğretmenlik ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak adayların yüksek öz yeterlik inançlarını, akademik başarılarına da yansıtıp yansıtmadıkları araştırılması gereken bir konudur.
3. Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını üniversite son sınıftayken incelemektedir. Ancak aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mezuniyet sonrası, öğretmenliğe başladıklarında ve deneyim kazandıklarında nasıl değiştiğinin de süreç içinde incelenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, aday öğretmenlerin okul uygulaması dersi öncesi ve sonrası öz yeterlik inançlarının karşılaştırılarak incelenmesi de öz yeterlik inancına okul deneyiminin etkisini ortaya koyması açısından önemli bir araştırma olabilir. İngilizce öğretmen adaylarının üniversite son sınıfta okul

uygulamasý sonrasında, mezuniyeti izleyen yıl stajyer öğretmenliklerinde ve örneğin meslekte beş yılı tamamladıktan sonra öz yeterlik inanç düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesiyle de önemli bulgular elde edilebileceğine inanılmaktadır. Bakiođlu (1997; akt. Kurnaz, 2005), öğretmenlerin kariyer evrelerinde ilk beş yılın kariyere giriş evresi olduğunu ve bu evrede bir öğretmenin kendi yöntemlerini ve tarzını geliştirdiğini belirtmektedir. Buna göre, farklı kariyer evrelerinde öğretmenlerde öz yeterlik inancı gelişimi de incelenmesi gereken bir konudur.

4. Bu araştırmada mesleğe yeni başlayacak İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir. Ancak adayların öz yeterlik inançlarına ilişkin kaynaklara bakılmamıştır. İngilizce ve öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancının kaynakları araştırılması gereken bir konudur. Jackson (2002), sistemli olarak öz yeterlik inançlarına müdahale edilmesinin kişinin öz yeterlik inancı oluşumunda etkili olduğu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları için de öz yeterlik inancına sistematik müdahalenin nasıl bir değişime neden olduğunun aday öğretmenlerde deneysel olarak incelenmesiyle yükseköğretimin etkililiği açısından doğurguları olacağı düşünölmektedir.

5. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerindeki fiziksel ortamın niteliği, öğretim elemanlarının nicelik ve niteliği ve YÖK'ün öngördüğu derslerin nasıl sunulduğu gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediğinin araştırılması gerekmektedir. Böyle bir araştırmanın, farklı üniversitelerdeki aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inanç dereceleri arasındaki farkı anlamaya da yardımcı olabileceği düşünölmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediği de araştırılması gereken bir konudur. Nietfeld ve Cao (2003), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin daha aktif olduğu stratejileri kullanan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının kişisel öğretmenlik öz yeterliklerini etkilediklerini bulmuştur. Benzer araştırmaların yapılması, öğretmen yetiştiren bölümlerdeki öğretim elemanlarının öğretim etkililiklerini karşılaştırma ve geliştirmeleri açısından da olumlu bir etki bırakacaktır.

7. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri de araştırılması ve incelenmesi gereken bir konudur. Öğretmenliğe ilişkin yüksek öz yeterliği olan öğretmen ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntemleri ile düşük

öğretmen öz yeterlik inancına sahip olanların kullandıkları yöntemler karşılaştırılabilir. Gerges (2001), böyle bir araştırma yaparak kullanılan öğretim yöntemleri ile öz yeterlik inancı arasında bir ilişki olmadığını saptamıştır. Benzer bir araştırmanın, Türkiye’deki İngilizce öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla da yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İngilizce öğretimi farklı öğretim yöntemlerinin kullanımına uygun bir konu alanıdır ve öğretmen adayları üniversite eğitimleri sırasında bu konuda dersler almaktadırlar. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlikle ilgisi olması gerektiği düşünülmektedir.

8. Bu araştırmayla Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştiren 20 devlet üniversitesindeki öğretmen adayının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları incelenmiştir. Yüksek ve düşük öz yeterlik inancıyla mezun olan İngilizce öğretmen adaylarının ne tür okullarda ya da sektörlerde görev yaptıklarının incelenmesinin ilgi çekici bir araştırma konusu olacağı düşünülmektedir. Bu tür bir araştırma, aynı zamanda öz yeterlik inancının mesleğe bağlılık, mesleğe karşı tutum, mesleğe duyulan ilgi gibi değişkenlere de ışık tutabilecektir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki", 15.10.2003 tarihinde <http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i3/akkoyunlu.htm> adresinden erişildi.
- Albion, P. (2000) "Preliminary Investigation of Some Influences on Student Teachers' Self-Efficacy for Teaching with Computers", 18.03.2004 tarihinde <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site00/3293.html> adresinden erişildi.
- Allinder, R.M. (1994). "The relationship between efficacy and the instructional practises of special education teachers and consultants", **Teacher Education and Special Education**, 17, 89–95.
- Ashton, P.T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982, Nisan) "Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy", **American Educational Research Association'ın Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri**, New York.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2002). "İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 1–8.
- Bandura, A. (1965). "Influence of a Model's Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses", **Journal of Personality and Social Psychology**, 11, 589–595.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", **Psychological Review**, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). "Self-efficacy", **Encyclopedia of Human Behaviour** (Ed. V.S. Ramachaudran). New York: Academic Press. Vol. 4, 71–81.
- Bandura, A. (1996). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- Bandura, A. (Ed.)(1995) **Self-efficacy in Changing Societies**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Barnes, G. V. (2003) "Self-Efficacy and Teaching Effectiveness", 18.03.2004 tarihinde <http://arts.music.Arizona.edu/jsr/jsrbarnes/barnesindex.html> adresinden erişildi.
- Bıkmaz, F. H. (2004) “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 161, 10.11.2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm> adresinden erişildi.
- Bong, M. (1999). "Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-efficacy Judgments: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise", **The Journal of Experimental Education**. 28. 01. 2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?> adresinden erişildi.
- Brandon, D. P. (2000). “Self-Efficacy: Gender differences of prospective teachers in Botswana”, **Research in Education**. 27.01.2006 tarihinde http://www.findarticles.com/p/mi_qa3765/is_200011/ai_n8922849 adresinden erişildi.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching**. London: Longman.
- Bruner, J.S. (1966). **Toward a Theory of Instruction**. New York: W.W. Norton and Company.
- Campbell, J. (1996). "A Comparison of Teacher Efficacy for Pre and In-service Teachers in Scotland and America", **Education**. 28. 01. 2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:18960211&num=40&ctrlI> adresinden erişildi.
- Carroll, J. B. (2003). "An Extended Examination of Preservice Elementary Teachers' Science Teaching Self-efficacy", **School Science and Mathematics**. 28. 01. 2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:104520715&num=69&ctrlI> adresinden erişildi.
- Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coladarcı, T. (1992). “Teachers’ sense of efficacy and commitment to teaching”, **Journal of Experimental Education**. 60, 323–337.

- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. ve Boone, W.J. (2005) "Pre-Service Teacher Self Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA", **Science Educator**. Bahar, 2005. 10.11.2005 tarihinde <http://www.findarticles.com/> adresinden erişildi.
- Decker, C. A. "Training Transfer: Perceptions of Computer Use Self-Efficacy Among University Employees" 11.03.2004 tarihinde <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE> adresinden erişildi.
- DeMoulin, D. F. (1993). "Re-conceptualizing the Self-efficacy Paradigm: Analysis of an Eight-year Study", **Teacher**. 28. 01. 2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/DOCID=1G1:61361528&num=5&ctrlI>. adresinden erişildi.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1992) **Educational Psychology: Classroom Connections**. New York: MacMillan.
- Enochs, L. ve Riggs, I. (1990). "Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale", **School Science and Mathematics**, 90(8), 694-706.
- Evans, E. ve Tribble, M. (1986). "Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers", **Journal of Educational Research**, 80, 81-85.
- Freeman, D. ve Johnson, K. (1998). "Reconceptualising the Knowledge-base of Language Teacher Education", **TESOL Quarterly**, Vol:32, 397-417.
- Gabrielatos, C. (1998). "Receptive Skills with Young Learners", **Working with Young Learners: A Way Ahead**, (Ed. A.S. Gika ve D. Berwick) IATEFL Publications.
- Gerges, G. (2001). "Factors Influencing Preservice Teachers' Variation in Use of Instructional Methods: Why is teacher efficacy not a significant contributor?", **Teacher Education Quarterly**. Güz, 2001.
- Gibbs, C. (2002). "Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action", 18.10.2004 tarihinde <http://www.leeds.ac.uk> adresinden erişildi.

- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation", **Journal of Educational Psychology**. 76, 569-582.
- Ginns, I. S. ve Watters, J. J. (1996). "Experiences of Novice Teachers: Changes in Self-Efficacy and their Beliefs about Teaching", **American Educational Research Association Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri**. New York, 8-12 Nisan.
- Gordon, C.; Lim, L.; McKinnon, D., Nkala, F. ve Parker, J. (1995) "Learning to Learn-Teaching to Learn", **AARE, The Association for Active Educational Researchers, Archived Conference Papers**. 23.12.2005 tarihinde <http://www.aare.edu.au /95pap /gordc95070.txt> adresinden erişildi.
- Guskey, T.R. (1988). "Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation", **Teaching and Teacher Education**. 4, 63-69.
- Guskey, T.R. ve Passaro, P.D. (1994). "Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions", **American Educational Research Journal**. 31, 627-643.
- Halsey, P. (2004). "Self-Efficacy: One Teacher's Concern for Reading Improvement Students", **Ohio Reading Teacher**, Güz, 2003-Bahar, 2004 sayısı, 23.12.2005 tarihinde http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4064/is_200310/ai_n9274299 adresinden erişildi.
- Henson, R. K. (2001). "Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas", **Educational Research Exchange konferansında sunulan bildiri**, Texas, Ocak 26. EDSR No: ED 452208.
- Henson, R. K., Stephens, J. ve Grant, G. S. (1999). "Self-Efficacy in Pre-Service Teachers: Testing the Limits of Non-Experiential Feedback", **Southwest Educational Research Association'da sunulan bildiri**. San Antonio, Texas, 21-23 Ocak. EDSR No: ED 436 482.
- Hergenhahn, B.R. (1988). **An Introduction to Theories of Learning**. New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, W.E. (1977). **Learning: A Survey of Psychological Interpretations**. (Üçüncü basım). New York: Harper and Row Publishers.

- Huang, S. C. ve Chang, S. F. (1996). "Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners", **Yayınlanmamış Doktora Ders Ödevi**. Bloomington: Indiana Üniversitesi, School of Education, Language Education Department. EDSR No. ED 396 536.
- Huey-Ling, L. ve Gorrell, J. (1997). "Pre-Service Teachers' Efficacy Beliefs In Taiwan", **Mid-South Educational Research Association'da Sunulan Bildiri**. Memphis, Tennessee, Kasım. EDRS No: ED 415 205.
- Jackson, J. W. (2002). "Enhancing Self-efficacy and Learning Performance", **The Journal of Experimental Education**. 28.01.2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:87146214&num=32&ctrlI>. adresinden erişildi.
- Karasar, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiewra, K.A. (2002). "The accuracy of self-efficacy: a comparison of high school and college students", **Academic Exchange Quarterly**. 28.01.2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:94078156&num=56&ctrlI>. adresinden erişildi.
- Kurnaz, Ö. (2005). "Farklı Kariyer Evrelerindeki Öğretmenlerin Öğretmenlikte Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri", **Yayınlanmamış Doktora Ders Ödevi**. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maurer, T. J. (2001). "Career-relevant Learning and Development, Worker Age, and Beliefs about Self-Efficacy for Development", **Journal of Management**, Volume 27, No: 2.
- Merriam, S. B. ve Caffarella R. S. (1991) **Learning in Adulthood: A comprehensive guide**. San Francisco: Josey-Bass.
- Milbrath, Y., ve Kinzie, M. (2000). "Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy", **Journal of Technology and Teacher Education**, 8(4), 373-396.
- Miller, N.E. ve Dollard, J.C. (1941) **Social Learning and Imitation**. New Haven, CT: Yale University Press.

- Milner, H. R. (2002). "A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-efficacy and Persistence Through 'Crisis' Situations: Theoretical and Practical Considerations", **High School Journal**. 28.01.2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:93070170&num=109&ctrlI>. adresinden erişildi.
- Milner, H. R. ve Hoy, A. W. (2002). "Respect, Social Support and Teacher Efficacy: A Case Study", **American Educational Research Association Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri**. New Orleans, 3 Nisan. EDRS No: ED 415828
- Morehead, P.D. (1985). **The New American Roget's College Thesaurus In Dictionary Form**. New York: Penguin Group.
- Morgil, İ.; Seçken, N. ve Yücel A. S. (2004). "Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, 62-72.
- National Foreign Language Resource Center (1996). "High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self-Efficacy", Georgetown University. 21.05.2004 tarihinde <http://www.nclrc.org/products/hsflstud.pdf>. adresinden erişildi.
- Nelson, P. B. (2001). "Language Teacher Education: The Challenge for the Twenty-First Century", **The Clearing House**. 28.01.2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:77384392&num=121&ctrl> adresinden erişildi.
- Newman, C.; Lenhart, L.; Moss, B.; Newman, D. (2000). "A Four –Year Cross-Sectional Study of Changes in Self-Efficacy and Stages of Concern among Pre-service Teachers", **Mid-Western Educational Research Association Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri**, Chicago. EDRS No: ED 448 137.
- Nietfeld, J. L. ve Cao, L. (2003). "Examining Instructional Strategies That Promote Pre-Service Teachers' Personal Teaching Efficacy", **Current Issues in Education** 27.01.2006 tarihinde <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number11> adresinden erişildi.
- Nunan, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press.

- Orhan, Feza (2005). “Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma”, **Eğitim Araştırmaları**, 21, 173-186.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005) “Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi”, 10.11.2005 tarihinde <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale2.doc> adresinden erişildi.
- Pajares, F. (1992a). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct", **Review of Educational Research**, Vol. 62, No:3, 307-332.
- Pajares, F. (1992b). "Gender and Perceived Self-efficacy in Self-regulated Learning", **Theory into Practice**, 28.01.2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:90190499&num=16&ctrlI>. adresinden erişildi.
- Pajares, F. (2002). “Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy”, 03.03.2004 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. adresinden erişildi.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2003). “The Development of Academic Self-Efficacy”, **Development of Achievement Motivation** (Ed. A. Wigfield ve J. Eccles). San Diego: Academic Press.
- Pajares, F. ve Shunk, D.H. (2001). “Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement”, **Perception** (Ed. R. Riding ve S. Rayner). Londra: Ablex Publishing.
- Parker, M. J. ve Guarino, A. J. (2001). “A Comparison of the Efficacy Levels of Preservice, Internship and Inservice Teachers”. EDRService No. ED 461 647.
- Plourde, L. A. (2002). “The influence of student teaching on preservice elementary teachers’ science self-efficacy and outcome expectancy beliefs”, **Journal on Instructional Psychology**. 27.01.2006 tarihinde http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_29/ai_95148386 adresinden erişildi.
- Riggs, I.M. ve Enochs, L.G. (1990), Toward the development of an elementary teacher’s science teaching efficacy belief instrument, *Science Education*, 74 (6), 625-637

- Rose, J.S., ve Medway, F.J. (1981). "Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome", **Journal of Educational Research**, 74, 185-190.
- Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- Schunk, D.H. (1987). "Peer Models and Children's Behavioral Change", **Review of Educational Research**, 57, 149-174.
- Schunk, D.H. (1989). "Self-efficacy and achievement behaviours", **Educational Psychology Review**, 1, 173-208.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Smith, P. C. (2004). "Pre-service Teachers' Attitudes Regarding ESL Students", **Academic Exchange Quarterly**, 28.01.2005 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:116450609&num=36&ctrlI> adresinden erişildi.
- SPSS (Statistical Package for Social Sciences) (1999). "Base 8.0 User's Guide" 01.04.2006 tarihinde <http://web.uccs.edu/lbecker/spss80> adresinden erişildi.
- Stajkovic, A.D. ve Luthans, F. (1998). "Self-efficacy and work related performances: A meta-analysis", **Psychological Bulletin**, 124, 240-261.
- StatSoft, Inc. (2006). **Electronic Statistics Textbook**. Tulsa, OK: StatSoft. 12.04.2006 tarihinde <http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html>. adresinden erişildi.
- Tarcanlıoğlu, L. (2001). "Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading", **TESL-EJ**, Vol. 5. No.3, A-2.
- Tarcanlıoğlu, L. (2005). "Pre-service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender", **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. No: 5-3 (1), 145-162.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy. A. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct". **Teaching and Teacher Education**. 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). "Teacher efficacy: Its meaning and measure", **Review of Educational Research**. 68 (2), 202-248.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi SPSS 12.0 for Windows**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması", 01. 05.2006 tarihinde www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale7.doc 1 adresinden erişildi.
- Walker, L. (1992). "Perceptions of Pre-service teacher efficacy". EDRS No. ED 354 230.
- Woolfolk, A. (2001). **Educational Psychology**. (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E. (1993). **Educational Psychology** (5. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Yang, N. (2000). "Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Cross Cultural Comparison", **Texas Foreign Language Education Konferansında Sunulan Bildiri**, EDRS No. ED 468 309.
- Yeung, K.W. ve Watkins, D. (2000). "Hong Kong Student Teachers' Personal Construction of Teaching Efficacy", **Educational Psychology**. Vol. 20, No. 2, 213-235.
- Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek, C. Ve Soran, H. (2004). "Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58, 28.10.2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> adresinden erişildi.
- YÖK (1998) "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı" 22. 03.2004 tarihinde http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/ing.doc adresinden erişildi.
- YÖK (2003). "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi", 03.03.2004 tarihinde http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen_yetistirme/rapor.doc adresinden erişildi.
- Zimmerman, B.J. ve Martinez-Pons, M. (1990). "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use", **Journal of Educational Psychology**, 82, 51-59.

Zimmermann, B. J. (1995). "Self-efficacy and educational development", **Self-efficacy in Changing Societies** (Ed. A. Bandura) Cambridge: Cambridge University Press.

Ek. 1 Araştırma Ölçekleri

Sevgili Katılımcı,

İlişikteki iki anketten biri öğretmenlik, diğeri de İngilizce dilini kullanmada kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizi (ki buna öz yeterlik inancı -self-efficacy beliefs- denmektedir) ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Elde edilen veriler yalnızca doktora tezim için kullanılacaktır. Lütfen adınızı hiçbir sayfaya yazmayınız. Katılımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

İlke Büyükduman
İ.T.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu
Maçka Kampüsü,
Teşvikiye, İstanbul 80200
Tel: (0212) 249 81 10 /2172
e-posta adresi: buyukduman@yahoo.com

Kişisel Bilgiler	
1. Cinsiyet (Lütfen yuvarlak içine alınız.)	a) K b) E
2. Doğum Yılı (Lütfen yazınız)	
3. Mezun olduğunuz lise (Lütfen tam adını yazınız.)	
4. Şu anda öğrenim görmekte olduğunuz üniversite ve fakülte	
5. Üniversiteye ilk girdiğiniz yıl:	
6. Şu anki fakültenizde kaçınıcı dönemdesiniz? 6 7 8 9 10 11 12 ya da üzeri	
7. Üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi aldınız mı? a) Hayır b) Evet. 1 dönem c) Evet. 2 dönem d) Evet 2 dönemden fazla	
8. Üniversite öncesinde İngilizce hazırlık eğitimi aldınız mı? a) Hayır b) Evet	
9. Şu an öğrenim görmekte olduğunuz fakülte üniversite giriş sınavında kaçınıcı tercihinizdi? a) 1. tercih b) 2-5 arası c) 6-13 arası d) 14 ve altı	
10. Üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak için dersaneye devam ettiniz mi? a) Hayır b) Evet. Yalnızca yabancı dil dersanesine. c) Evet. Yalnızca üniversiteye girişe hazırlayan dersaneye d) Evet. Hem yabancı dil hem de üniversite girişe hazırlayan dersaneye	

Capability for Using English as a Second/Foreign Language		How confident are you about learning and using English?								
<u>Directions:</u> Please indicate your opinion about each of the questions below by marking one of the nine responses in the columns on the right side. The scale of responses ranges from "Not sure at all" (1) to "A Great Deal" (9), with "Some Degree" (5) representing the mid-point between these low and high extremes. You may choose any of the nine possible responses, since each represents a degree on the continuum. Your answers are confidential. Please respond to each of the questions by considering your <i>current</i> capability in English.		Not sure at all	Very Little	Some Degree	Quite A Bit	A Great Deal				
❖ How sure are you that you could read an authentic text in English and...										
1.	...understand the main topic?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2.	...answer questions about specific information?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3.	...understand the meanings of words or phrases you don't know?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4.	...retell in English what you read?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5.	...use an English text to do something in real life (e.g., find an apartment in London by reading the classifieds)?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
❖ How sure are you that you could listen to English and...										
6.	...understand the main idea of what you hear?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7.	...understand details?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8.	...understand the meanings of words or phrases you don't know?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9.	...retell in your mother tongue what you heard?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10.	...use the information heard in English to do something in real life (e.g., hear a weather report and decide what to wear outside)?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
❖ How sure are you that you could speak in English and...										
11.	...communicate the main point(s) of what you want to say?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12.	...give supporting details and explanations if/ when the listener asks?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13.	...solve communication problems when you don't know how to say something or when the listener doesn't understand?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14.	...adjust your speech according to context (e.g., talking to a customer service representative versus talking to a university professor)?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15.	...do something in real life (e.g., You get sick in London, and you have to describe your symptoms to a doctor)?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
❖ How sure are you that you could write a text in English and ...										
16.	...express your ideas accurately and clearly?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17.	...clarify details?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18.	...use appropriate discourse?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19.	...rephrase a reading text?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20.	...do something in real life (e.g., write a formal letter of complaint to a hotel in London)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Teacher Beliefs-TSES

How much can you do?

This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create challenges for teachers in their school activities. **Directions:** Please indicate your opinion about each of the questions below by marking one of the nine responses in the columns on the right side. The scale of responses ranges from "None at all" (1) to "A Great Deal" (9), with "Some Degree" (5) representing the mid-point between these low and high extremes. You may choose any of the nine possible responses, since each represents a degree on the continuum. Your answers are confidential. **Please respond to each of the questions by considering the combination of your *current* ability, resources, and opportunity to do each of the following in your present position.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. How much can you do to get through (reach) to the most difficult students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2. How much can you do to help your students think critically?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3. How much can you do to control disruptive (disturbing) behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5. To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7. How well can you respond to difficult questions from your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9. How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10. How much can you gauge (judge) student comprehension of what you have taught?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11. To what extent can you craft (create) good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12. How much can you do to foster (encourage, support) student creativity?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13. How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15. How much can you do to calm a student who is disruptive (disturbing) or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16. How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18. How much can you use a variety of assessment (measurement) strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21. How well can you respond to defiant (rebellious) students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22. How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23. How well can you implement (use) alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24. How well can you provide appropriate challenges for very capable (competent, skillful) students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Ek 2. YTÜ Eğitim Fakültesi Bölüm Başkanlığından Alınan Ön Yazı

Ek 3. Öğretmenliğe İlişkin Öz Yeterlik Ölçeğinin Maddelere Göre Ortalamaları

	N	Mini mu m	Maksi mum	$\bar{X}$	SS
SINIF YÖNETİMİ					
3. How much can you do to control disruptive (disturbing) behavior in the classroom?	1179	2,00	9,00	7,10	1,40
13. How much can you do to get children to follow classroom rules?	1177	1,00	9,00	7,39	1,29
14. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	1177	2,00	9,00	7,21	1,24
15. How much can you do to calm a student who is disruptive (disturbing) or noisy?	1174	1,00	9,00	7,20	1,36
16. How well can you establish a classroom management system with each group of students?	1172	1,00	9,00	7,09	1,31
17. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	1173	1,00	9,00	7,04	1,40
19. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	1171	1,00	9,00	7,01	1,33
21. How well can you respond to defiant (rebellious) students?	1179	1,00	9,00	6,94	1,42
22. How much can you assist families in helping their children do well in school?	1170	1,00	9,00	7,08	1,65
ÖĞRENCİ KATILIMI/ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ					
1. How much can you do to get through (reach) to the most difficult students?	1179	2,00	9,00	6,73	1,43
2. How much can you do to help your students think critically?	1181	1,00	9,00	6,89	1,37
4. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?	1177	1,00	9,00	7,37	1,33
5. To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	1178	1,00	9,00	7,24	1,29
6. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?	1178	2,00	9,00	7,49	1,26

	N	Mini mu m	Maksi mum	$\overline{X}$	SS
8. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	1172	1,00	9,00	7,07	1,36
9. How much can you do to help your students value learning?	1173	1,00	9,00	7,27	1,30
10. How much can you gauge (judge) student comprehension of what you have taught?	1175	1,00	9,00	7,32	1,26
11. To what extent can you craft (create) good questions for your students?	1180	1,00	9,00	7,38	1,30
7. How well can you respond to difficult questions from your students?	1178	1,00	9,00	7,06	1,30
12. How much can you do to foster (encourage, support) student creativity?	1177	3,00	9,00	7,59	1,26
18. How much can you use a variety of assessment (measurement) strategies?	1173	1,00	9,00	7,05	1,42
20. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	1168	1,00	9,00	7,51	1,28
23. How well can you implement (use) alternative strategies in your classroom?	1178	2,00	9,00	7,33	1,30
24. How well can you provide appropriate challenges for very capable (competent, skillful) students?	1180	1,00	9,00	7,45	1,30

Ek 4. Yabancı/ İkinci Dil Olarak İngilizce Kullanmaya İlişkin Öz Yeterlik Ölçeğinin Maddeleere Göre Ortalamaları

	N	Minim um	Maksi mum	$\bar{X}$	SS
❖ How sure are you that you could read an authentic text in English and...					
...understand the main topic?	1181	1,00	9,00	7,91	1,31
...answer questions about specific information?	1180	1,00	9,00	7,45	1,42
...understand the meanings of words or phrases you don't know?	1182	1,00	9,00	6,66	1,49
...retell in English what you read?	1176	1,00	9,00	7,14	1,63
...use an English text to do something in real life (e.g., find an apartment in London by reading the classifieds)?	1175	1,00	9,00	6,69	2,11
❖ How sure are you that you could listen to English and...					
...understand the main idea of what you hear?	1180	1,00	9,00	6,76	1,80
...understand details?	1181	1,00	9,00	5,73	1,87
...understand the meanings of words or phrases you don't know?	1179	1,00	9,00	5,48	1,89
...retell in your mother tongue what you heard?	1180	1,00	9,00	6,62	1,87
...use the information heard in English to do something in real life (e.g., hear a weather report and decide what to wear outside)?	1177	1,00	9,00	6,60	1,92
❖ How sure are you that you could speak in English and...					
...communicate the main point(s) of what you want to say?	1180	1,00	9,00	7,43	1,55
...give supporting details and explanations if/ when the listener asks?	1182	1,00	9,00	7,06	1,56
...solve communication problems when you don't know how to say something or when the listener doesn't understand?	1181	1,00	9,00	6,83	1,65
...adjust your speech according to context (e.g., talking to a customer service representative versus talking to a university professor)?	1178	1,00	9,00	6,60	1,71
...do something in real life (e.g., You get sick in London, and you have to describe your symptoms to a doctor)?	1178	1,00	9,00	6,88	1,85
❖ How sure are you that you could write a text in English and					
...express your ideas accurately and clearly?	1181	1,00	9,00	7,53	1,42
...clarify details?	1180	2,00	9,00	7,23	1,47
...use appropriate discourse?	1179	1,00	9,00	7,05	1,47
...rephrase a reading text?	1180	1,00	9,00	7,33	1,49
...do something in real life (e.g., write a formal letter of complaint to a hotel in London)	1181	1,00	9,00	7,20	1,80

ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi:	11.08.1968	
Doğum yeri:	Tarsus/ Mersin	
Lise	1982-1984	Atatürk Lisesi, Eskişehir
Lisans	1984-1989	Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı
Yüksek Lisans	1998-2000	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Doktora	2001- 2006	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar

1989-1991	Ankara Özel Arı Lisesi İngilizce Öğretmeni
1991-1993	İSTEK Vakfı Özel Kemal Atatürk Lisesi İngilizce Öğretmeni
1993-1996	Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Okutmanı
1996-2003	İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Okutmanı
2003-Devam ediyor	İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Eğitim Programı Geliştirme Birimi Başkanı DDP (Dual Degree Program) Koordinatörü