

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK İNANCI, BAŞARI
YÖNELİMİ VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINA KATILIM DURUMU:
UZAKTAN İÖLP ÖRNEĞİ**

Hasan UÇAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2012

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hasan UÇAR'ın "İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği" başlıklı tezi **11 Temmuz 2012** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Müjgan BOZKAYA
Üye : Doç.Dr.Belgin AYDIN
Üye : Doç.Dr.Oğuz ÜNLÜER
Üye : Yard.Doç.Dr.Nurhan ŞAKAR
Üye : Yard.Doç.Dr.Evrin GENÇ KUMTEPE

İmza







Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tez Özü
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK İNANCI, BAŞARI
YÖNELİMİ VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINA KATILIM DURUMU:
UZAKTAN İÖLP ÖRNEĞİ

Hasan UÇAR
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2012
Danışman: Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu ve bu ortamı kullanma sıklıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde niceliksel yöntem kullanılmıştır. Bulgular dört ayrı ölçme aracıyla 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmaya Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı son sınıfa kayıtlı 186 öğretmen adayı katılmış ve veriler çevrimiçi ortam aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı bakımından kendilerini oldukça yeterli gördükleri ve birden fazla başarı yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, bulgular öğretmen özyeterlik inancı ve başarı yönelimi ile çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu arasında bir ilişkinin olmadığını ancak öğretmen özyeterlik inancı ile öğrenme başarı yönelimleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Araştırmaya ilişkin bulgular tartışılmış ve sonraki araştırmalar için de öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, Başarı Yönelimi, Çevrimiçi Öğrenme, İngilizce Öğretmeni

Abstract

PRESERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS, GOAL ORIENTATIONS AND PARTICIPATION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT: A STUDY OF A DISTANCE ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAM

Hasan UÇAR

Department of Distance Education

Anadolu University Graduate School of Social Sciences, July 2012

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Müjgan BOZKAYA

The purpose of this study was to assess the relationships among preservice English language teachers' self-efficacy beliefs, goal orientations, and participation in online learning environment. Quantitative methodology was applied to obtain and analyze data on the relationships among the variables. The findings were collected through four questionnaires via an online survey during the spring semester of 2011-2012 academic year. Participants were 186 students enrolled at Anadolu University Open Education Faculty Distance English Language Teacher Education Program.

The findings suggested that preservice English language teachers viewed themselves as highly efficacious. Moreover, they do not possess one goal orientation, but instead possess a combination of goal orientations. The results also indicated statistically no relationship between preservice teachers' self-efficacy beliefs and participating in online learning environment and between goal orientations and participating in online learning environment. The results also revealed a statistically significant positive relationship between preservice teachers' self-efficacy beliefs and mastery goal orientations. The results as well as their implications are discussed and suggestions for future research are presented.

Keywords: Self-Efficacy, Goal Orientation, Online Learning Environment, English Language Teacher

28/06/2012

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmanın bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Her hangi bir zamanda, çalışmamla ilgi yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.


Hasan UÇAR

Önsöz

Araştırmanın her aşamasında yapıcı eleştirileri, katkıları ve samimi desteği için değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırma öncesinde ve sürecinde tezime yön veren, katkı sağlayan ve analiz kısmında büyük yardımları olan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE'ye ve yine bu süreçte değerli fikir ve önerileriyle bana yol gösteren ve destekleyen sayın Yrd. Doç. Dr. Nurhan ŞAKAR hocama çok teşekkür ederim.

Uygulama aşamasında katkılarını esirgemeyen Uzman Dr. Sedat DEMİREL ve Öğr. Gör. İhsan GÜNEŞ'e ve tecrübelerini benimle paylaşan ve destek olan Doç. Dr. Fahri ALTAY'a, Doç. Dr. Mehpere TOKAY ARGAN'a ve Öğr. Gör. Melih ERGEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez jürisi hocalarıma, tez değerlendirme sırasında yapıcı eleştirileri ve katkılarından dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Bu tezin araştırma verilerinin çıkmasını sağlayan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman yanımda olan aileme ve sevgili eşim Gülcan'a sonsuz teşekkürler.

Hasan Uçar
Eskişehir, 2012

Özgeçmiş

Hasan UÇAR
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2005	Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP)
Lise	2000	Antakya (Yabancı Dil Ağırlıklı) Lisesi, Yabancı Dil Bölümü

Kişisel Bilgiler

Doğum yılı ve yeri: 1982 / Hatay Cinsiyeti: Erkek Yabancı dili: İngilizce

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Jüri ve Enstitü Onayı.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	v
Önsöz.....	vi
Özgeçmiş	vii
Tablolar Listesi	xi
Şekiller Listesi	xiii
Kısaltmalar Listesi.....	xiv
1. Giriş	
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
2. Alanyazın	
2.1 Sosyal Bilişsel Kuram	10
2.1.1. Özyeterlik	14
2.1.1.1. Özyeterlik inancının kaynakları.....	15
2.1.2. Öğretmen özyeterliği	16
2.1.2.1. Rotter’ın sosyal öğrenme kuramı ve kontrol odağı.....	20
2.1.2.2. Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı.....	20
2.1.2.3. Öğretmen özyeterliğinde bütünleşik bir model	21
2.1.3. Öğretmen özyeterliğinin ölçülmesi.....	22
2.1.3.1. RAND ölçümleri	22
2.1.3.2. Gibson ve Dembo’nun öğretmen özyeterlik ölçeği	23
2.1.3.3. Bandura’nın öğretmen özyeterlik ölçeği	24

2.1.3.4. Öğretmen özyeterlik ölçeği (TSES).....	25
2.1.3.5. İngilizce öğretmeni özyeterlik ölçeği (ETSES).....	26
2.1.4. İkinci dil olarak İngilizce öğretiminde öğretmen özyeterliği.....	26
2.2. Başarı Yönelimleri Kuramı.....	27
2.2.1. Başarı yönelimleri	28
2.2.2. Öğretmenlerin başarı yönelimleri	32
2.2.3. Başarı yönelimi ve özyeterlik	34
2.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Destekli İÖLP Uygulaması	36
2.3.1. İÖLP’de çevrimiçi öğrenme ortamı	39
3. Yöntem	
3.1 Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. İngilizce öğretmenleri özyeterlik inancı ölçeği	47
3.3.2. Başarı yönelimleri ölçeği	50
3.3.3. Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanımına ilişkin bilgiler	52
3.3.4. Kişisel bilgiler formu	52
3.4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi	52
4. Bulgular	
4.1. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançlarına Yönelik Bulgular	54
4.2. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine Yönelik Bulgular	55
4.3. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumlarına ve Bu Ortamı Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular	56
4.4. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançları İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki.....	61
4.5. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İncınının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumuna ve Çevrimiçi Ortamı Kullanma Sıklığına Göre Değişimi	64

4.6. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yöneliminin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumuna ve Çevrimiçi Ortamı Kullanma Sıklığına Göre Değişimi	66
4.7. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Değişimi	68
4.8. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Değişimi	73
5. Özet, Tartışma ve Öneriler	
5.1. Özet	80
5.2. Tartışma.....	82
5.3. Öneriler	92
Ekler	95
Kaynakça	100

Tablolar Listesi

Sayfa

Tablo 1. Öğretmen Özyeterliğinin İlkeleri ve Ölçütleri	18
Tablo 2. 2 X 2 Başarı Yönelimleri Çerçevesi.....	32
Tablo 3. İÖLP Dersleri ve ECTS Kredileri	38
Tablo 4. İÖLP’de Çevrimiçi Ortamdan Verilen Dersler	40
Tablo 5. Örneklemenin ve Evrenin Cinsiyete Göre Dağılımı	45
Tablo 6. Örneklemenin Yaşa Göre Dağılımı	46
Tablo 7. Örneklemenin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı.....	46
Tablo 8. İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 9. Başarı Yönelimleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 10. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular..	55
Tablo 11. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular	56
Tablo 12. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumu	57
Tablo 13. İÖLP’de Yürütülen Çevrimiçi Derslere Öğrenenlerin Katılma Durumu, Sıklığı ve Yüzdesi.....	57
Tablo 14. Çevrimiçi Derslere Erişme Yeri, Sıklığı ve Yüzdesi	58
Tablo 15. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Derslere Katılma Sıklıkları ve Yüzdeleri	59
Tablo 16. Çevrimiçi Derslerin Öğrenenlerin Öğrenme Süreçlerine Yardımcı Olma Durumuna İlişkin Bulgular	59
Tablo 17. Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanımına İlişkin Betimsel Sonuçlar.....	60
Tablo 18. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ile Başarı	
Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	63
Tablo 19. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumlarına Göre Değişimi.....	65
Tablo 20. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamını Kullanma Sıklığı ile Özyeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	65

Tablo 21. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumuna Göre Değişimi.....	67
Tablo 22. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamını Kullanma Sıklığı ile Başarı Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	67
Tablo 23. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	68
Tablo 24. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Yaş Açısından İncelenmesi.....	69
Tablo 25. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ile Yaş Grubu Arasındaki Korelasyon Analizi.....	69
Tablo 26. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Tercih Sırasına Göre Değişimi	70
Tablo 27. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Değişimi	71
Tablo 28. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İş Deneyimine Göre Değişimi	72
Tablo 29. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Çalışma Alanına Göre Değişimi.....	73
Tablo 30. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Cinsiyet Açısından Değişimi	74
Tablo 31. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Yaş Göre Değişimi	75
Tablo 32. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Yaş Açısından İncelenmesi Korelasyon Analizi	75
Tablo 33. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Tercih Sırasına Göre Değişimi	76
Tablo 34. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Değişimi	77
Tablo 35. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin İş Deneyim Durumuna Göre Değişimi	78
Tablo 36. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çalışma Alanına Göre Değişimi	79

Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1. Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik ve İnsan Eylemliliği	11
Şekil 2. Yeterlik İnançları ile Çıktı Beklentileri Arasındaki Fark	12
Şekil 3. Öğretmen Özyeterliğinin Bütünleşik ve Döngüsel Modeli	21
Şekil 4. Başarı Yönelimlerinin Başarı Güdüsü Bağlamında Hiyerarşik Modeli ...	30
Şekil 5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin Yüzdelik Dağılımı	61

Kısaltmalar Listesi

İÖLP: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

RAND: Research and Development (Araştırma ve Geliştirme Kurumu)

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlerin ve kısaltmaların açıklamaları yer almaktadır.

1.1. Problem

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin, kendi eğitim süreçleri sırasında sahip olduğu inanç ve tutumlarının, davranışlarını etkilediği bilinmektedir (Bandura, 1997: 240). Bundan dolayı öğretmen eğitiminde, konu yetkinliğinin kazandırılmasının yanı sıra, aday öğretmenlerin kendi eğitim süreçlerine taşıdıkları ve bu süreç dâhilinde geliştirdikleri inanç, tutum ve algılarının da üzerinde durulması gereken başlıklar olduğu bilinmektedir (Pajares, 1992).

Öğretmenlerin, mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının, konu alanı ve meslek bilgisinde donanımlı olmalarının yanı sıra, bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. İnsanların sahip olduğu bu inançlar ve yönelimler davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1977: 193). Bu nedenle, öğretmen adaylarının inançları ve yönelimleri onların gelecekteki davranışlarını açıklamada yardımcı olabilmektedir.

Özyeterlik inancı, Albert Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır ve kişinin davranışlarının önemli bir belirteci olduğu savunulmaktadır. Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunmaktadır (Egel, 2009: 1562). En genel tanımıyla, özyeterlik inancı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere ne denli sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1997: 21). Bandura'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. Özyeterlik inancı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi

yapabildiklerine ilişkin yargıları şeklinde de ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bu yargıların bireylerin seçimlerini, etkinlikte bulunmalarını ve planlamalarını etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmen özyeterliği, “öğretmenin belli bir ortamda ve belli hedeflere ulaşmak için düzenleme ve uygulama yönünde kişisel yeterliliklerine yönelik inancı” olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998). Berman vd. (1977’den aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 785) ise öğretmen özyeterliğini, "öğretmenin, öğrenci başarısını etkileyebilme konusundaki yeterlik inancı" olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendi becerilerine olan inançları, aynı zamanda öğretmenlikteki etkililiklerinin de göstergesidir. Chacon (2005: 258), yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, biraz fazla bir gayretle başarısız öğrencilerin kazandırılabilmesine inandıklarını, düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin ise motivasyonu düşük veya başarısız öğrenciler için yapılacak bir şey olmadığını, çünkü bu öğrencilerin başarısının dış faktörlere bağlı olduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen özyeterliği yüksek olan öğretmenler, uygun öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenmesi zor öğrencilerin öğrenebileceğine inanırken; öğretmen özyeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencinin tutumunu geliştirme konusunda yeteneklerinden ve yeterliklerinden şüphe duyarlar (Bandura,1997). Henson (2001), özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sahip olduğu performanslarının, genel olarak daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Öğretmelerin özyeterlik inanç düzeyleri, onların eğitim ve öğretim sürecine yönelik isteklerini, motivasyonlarını, hedeflerini, çabalarını yeni fikirlere açık oluşlarını, öğrencilerin beklentilerini karşılamaya yönelik isteklerini belirlemede etkili bir faktördür (Tschannen-Moran vd., 1998: 213). Ayrıca, öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğrencileri için oluşturacakları eğitim ortamının yanı sıra öğrencinin öğrenmesini sağlayacak değişik öğrenme etkinlikleri konusunda alacağı kararlar üzerinde de etkilidir (Bandura,1997: 241).

Aday öğretmenler açısından bakıldığında, Bandura (1997: 241), aday öğretmenlerin özyeterlik inançları açısından önemli bir dönem geçirdiklerini ifade etmektedir, çünkü bu dönemde öğretmen adaylarının özyeterlik inançları değişime ve gelişmeye açıktır. Aday öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik özyeterlik inançları, onların

öğretmenlikleri üzerinde fikir vermektedir (Pajares, 1992: 329). Ayrıca Pajares (1992: 307) öğretmenlerin taşıdıkları bu özyeterlik inançlarının eğitim kurumları tarafından araştırılması gerektiğini ifade etmiştir, çünkü bu inançlar öğretmenlerin algılarını, kararlarını ve dolayısıyla da sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin inanç yapılarını anlamak, onların öğretmenlik davranışlarını anlamak açısından önemlidir.

Öğretmen özyeterliği konusunda yapılan çalışmalar, birçok öğretim alanına uzanmıştır fakat ikinci dil olarak İngilizce öğretimi konusundaki çalışmalar azdır. Yapılan araştırmalarda, öğretmen özyeterliği ile seçilen çeşitli değişkenler (hizmet içi eğitim, İngilizce becerileri, öğretim stratejileri v.b.) arasında ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çevrimiçi ders desteği ve uzaktan öğretim modeli ile İngilizce Öğretmenliği Lisans Programını yürüten kurumlarda ise şimdiye kadar böyle bir araştırmaya rastlanmamıştır. İkinci dil olarak İngilizce öğretecek öğretmenlerin özyeterlik inançlarına ilişkin fazla çalışma yapılmamış olmakla birlikte, İngilizce öğretmenlerinin de diğer tüm branşlarda olduğu gibi, öğretmenlik özyeterlik inançlarının önem taşıdığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının davranışlarını etkileyen ikinci faktör başarı yönelimidir. Başarı yönelimi, Dweck ve Leggett (1988) tarafından ortaya atılmış ve insanların bir iş karşısında koydukları hedefler doğrultusunda ne derece motive olduklarını ve nasıl davrandıklarını incelemektedir. Araştırmacılar, ilk önce iki faktörlü modeli ortaya koymuşlardır. Bu iki temel yönelim; öğrenme başarı yönelimi ve performans başarı yönelimidir. Öğrenme yönelimine sahip bireyler yetkinlikleri artırma, öğrenmeyi öncelikli görme, konuları daha iyi anlama gibi konularla ilgilenirken, performans başarı yönelimine sahip olanlar diğerlerinden performansları hakkında olumlu şeyler duymak isteme, diğerlerinden daha iyi olma ve başarısız görünmemeye çalışma gibi niteliklere sahiptir (Pintrich ve Schunk, 1996: 234). Öğrenme başarı yönelimine sahip bireyler yaptıkları işte yeterli çabayı gösterir, zorlu işler karşısında azimlidir, yeni beceri ve bilgiler geliştirir ve yetkinlik kazanmak için işe odaklanır (Elliot, 1999: 173). Performans başarı yönelimine sahip öğrenciler ise arkadaşlarından daha iyi performans göstererek motive olurlar ve genellikle zorlu öğrenme konularında

endişe duyar (Eppler ve Harju, 1997: 566). Genel olarak, öğrenme yönelimli öğrenenler yetkinlik elde etmeye odaklanırken, performans yönelimli öğrenenler yetkinliklerini göstermeye ve olumlu tepki almaya odaklanır (Pintrich ve Schunk, 1996: 236).

Elliot ve Harackiewicz (1996: 462), başarı yönelimlerinin ikili yapıdan çok üçlü yapıdan oluşan bir model olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılara göre motivasyon üç başarı yönelimine göre sınıflandırılmaktadır: öğrenme başarı yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi. Yaklaşma yönelimine sahip kişiler, yetenekleri konusunda uygun kararlar almaya ve başarılı olmaya çalışırken, kaçınma yönelimine sahip olanlar olumsuz kararlardan kaçınır ve başarısızlık yaşamamaya çalışır.

Başarı yönelimleriyle ilgili en son model, Elliot ve McGregor (2001: 502) tarafından 2X2 başarı yönelimi modeli şeklinde tasarlanmıştır. Performans başarı yöneliminde olduğu gibi öğrenme başarı yönelimi de yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrenme yaklaşma başarı yöneliminde kişiler, mümkün olan en yüksek düzeyde bilgi ve beceri edinmeyi amaçlarken, öğrenme kaçınma başarı yöneliminde ise amaç, elde olan bilgileri kaybetmemek veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemektir (Elliot ve McGregor, 2001: 503).

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenler, öğrenci ve müfredat arasında can alıcı bir role sahiptir. Bu nedenle; öğretmenlerin motivasyon ve başarı yönelimlerinin eğitim müfredatının başarılı bir şekilde uygulanması ve yürütülmesi için önemli bir etken olarak göz önünde bulundurulması gerekir (Papaioannou ve Christodoulidis, 2007: 349). Yakın döneme kadar öğretmen adaylarının başarı yönelimleri hakkında fazla çalışma bulunmamaktadır. Ancak, öğretmenlerin öğrencilerinin güdülenmesi üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu yöndeki çalışmaların aday öğretmenleri de kapsayacak biçimde çoğaltılması önemlidir (Beghetto, 2007: 186), çünkü iyi öğretmenler öğrencileri için daha büyük hedefler koyma eğilimi gösterirler ve sürekli olarak gelişme yolları ararlar. Geçmişte yapılan birkaç araştırmada (Brookhart ve Freeman, 1992; Fasching vd., 2010; Pajares, 1992), öğretmenlerin öğrenciyken sahip olduğu başarı yönelimlerinden ve deneyimlerden

kolay kolay ayrılamadığı bildirilmiştir. Butler'e (2007: 243) göre ise başarı yönelimleri kuramı, öğretmen motivasyonunu tahmin etmek için ümit verici bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilik süreçlerinde edindikleri kişisel başarı yönelimleri, onların öğretmenliğe yönelik başarı yönelimlerini de belirlemektedir.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları psikolojik güdüler, öğrenme ortamları açısından farklılık gösterebilmektedir. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamı, sadece öğrenenler için bir öğrenme yeri değil, aynı zamanda eğitimciler için bu öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini ve nasıl başarılı olduklarını anlamak için de önemli bir konu olmuştur (Artino ve Stephens, 2009). Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını nasıl algıladıkları ve bu ortamlara ilişkin inançları, bu tür ortamların tasarlanmasında ve olumlu öğrenme tecrübeleri edindirmede büyük öneme sahiptir (Ellis vd., 2009). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme destekli eğitim programlarındaki öğrenenlerin bu ortamlara ilişkin algıları, özyeterlik inançları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki henüz bilinmemektedir. Birçok araştırma örgün öğretim ortamlarında veya tamamen uzaktan eğitim yapan programlarda gerçekleştirilmiştir, fakat çevrimiçi ders destekli uzaktan eğitim programlarıyla yapılan bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Bu sorun çerçevesinde araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamı destekli uzaktan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına (İÖLP) devam eden öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıklarını belirlemek, bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak ve alanyazındaki bu boşluğu kısmen doldurmaktır.

Eğitim ve öğretim ortamlarında öğrencilerin özyeterlik inancını, başarı yönelimini ve dolayısıyla bu bağlama özgü motivasyonunu anlamak ilk önce öğretmenlerinkini bilmekle başlar. Öğretmenler de öğrenciler gibi özyeterlik inançları, başarı yönelimleri, yaklaşımları ve zorluklara karşı tepkileri bakımından farklılık gösteren öğrenenler olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin özyeterlik inancı ve başarı yönelimi, öğrencilerin özyeterlik inancı ve başarı yöneliminin öncüsü olarak kabul edilebilir. Bundan dolayı çevrimiçi öğrenme ortamı destekli uzaktan öğretim modelinde, öğretmen adaylarının sahip olduğu özyeterlik inancının ve başarı yöneliminin bilinmesi gelecekteki

öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek ve bu programdaki öğretmen adaylarının bu değişkenlere ilişkin durumlarını anlamak için önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının, başarı yönelimlerinin ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ile bu ortamı kullanma sıklıklarının ne düzeyde olduğunu ve bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ne düzeydedir?
2. İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ne düzeyde ve yöndedir?
3. İÖLP öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
4. İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile başarı yönelimleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları, çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarına ve bu ortamı kullanma sıklıklarına göre bir farklılık göstermekte midir?
6. İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıklarına göre bir farklılık göstermekte midir?
7. İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları öğrenenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre bir farklılık göstermekte midir?
8. İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri öğrenenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Bu araştırma sonucunda edinilecek bulgular aracılığıyla, bu alanda araştırma yapacak araştırmacılar ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Lisans Programı eğitimcileri ve yöneticileri, İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklığı hakkında bilgi edineceklerdir. Ayrıca, yöneticilerin ve eğitimcilerin, öğretmen adaylarının hangi başarı yönelimleri doğrultusunda güdülendiklerini, bu başarı yönelimleri ile birlikte sahip oldukları öğretmenlik özyeterlik inançlarının ve çevrimiçi öğrenme ortamının kullanma sıklığının bu değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığını ve önemi hakkında bilgi edinmeleri beklenmektedir. Programla ilgili iyileştirme ve/veya değişiklik yapıldığında, araştırma verilerinin göz önünde bulundurulabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, düşük öğretmenlik özyeterlik inancına ve öğrenme ve öğretmeye ilişkin olumsuz başarı yönelimlerine sahip aday öğretmenlerin, öğrenmeyle uyumlu özelliklerinin geliştirilebilmesi bağlamında uygulayıcılara ve araştırmacılara fikir vereceği beklenmektedir.

Bu araştırma, İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretildiği ve kullanıldığı Türkiye'de, öğretmenlik özyeterlik inancı ve başarı yönelimi çalışmalarını çevrimiçi öğrenme ortamı destekli İÖLP'ye yayan ilk çalışma olması nedeniyle alana önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu araştırma hem daha sonra yapılacak araştırmalara öneriler sunmakta hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişimine yönelik hazırlanacak veya yapılandırılacak programlar için öğrenenlerin psikolojik güdülerin anlaşılması bağlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılanlar, ölçme araçlarını samimi olarak cevaplamışlardır.
2. Katılımcıların yanıtları birbirlerinden bağımsızdır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersini alan son sınıf öğrencileriyle,

2. İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu ile sınırlanmıştır.

1.6. Tanımlar

Özyeterlik: İnsanların belirli hedeflere ulaşmak için gereken davranışları belirleyebilme, düzenleme ve uygulama yönünde kişisel yeterliliklerine yönelik inancı (Bandura, 1997: 21).

Öğretmen Özyeterlik İnancı: Bu çalışmada, İÖLP öğretmen adaylarının bir sınıf ortamında öğrencinin derse katılımını sağlama, sınıf yönetimini sağlama ve derste öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin kendi becerilerine olan inancını belirtmektedir.

Başarı Yönelimleri: İnsanların bir iş karşısında koydukları hedefler doğrultusunda ne derece motive oldukları ve nasıl davrandıklarıyla ilgilidir (Dweck ve Leggett, 1988). Bu araştırma kapsamında başarı yönelimleri, İÖLP öğretmen adaylarının öğretim ortamında ne derece motive oldukları ve nasıl davrandıklarını belirtmektedir.

Öğrenme Yaklaşma Başarı Yönelimi: Bu çalışmada, İÖLP öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde karşılaştıkları öğrenme materyalini, kendi becerilerini arttırmaya ve konu hakkında yetkinlik kazanmaya odaklanarak ele alan yönelim olarak belirtilmiştir.

Öğrenme Kaçınma Başarı Yönelimi: Bu çalışmada kapsamında İÖLP öğretmen adaylarının, bir öğrenme etkinliğine dahil olurken önceden sahip oldukları bilgi ve becerileri kaybetmekten kaçınmaları ve üzerinde çalıştıkları konuyu yeterince iyi öğrenemeyeceklerine yönelik oluşturdukları inancı içeren yönelim olarak belirtilmiştir.

Performans Yaklaşma Başarı Yönelimi: Bu araştırmada, İÖLP öğretmen adaylarının diğer öğrenenlerden daha başarılı ve yetenekli görünmek için güdülenmelerini açıklayan yönelimdir. Bu yönelimdeki öğretmen adayları, zorlukla karşılaştıklarında, diğer öğrenenlere başarılı olduklarını göstermek için, çok çaba harcarlar.

Performans Kaçınma Başarı Yönelimi: Bu araştırmada, İÖLP öğretmen adaylarının daha başarısız ve yeteneksiz görünmekten kaçınmak için kendi beceri düzeylerinin üzerinde olduğunu düşündükleri etkinliklerden kaçındığı yönelim olarak belirtilmiştir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamı: Bu araştırmada, İÖLP öğretmen adaylarının, ders kitaplarında anlatılan konuları öğrenmelerini kolaylaştırmak ve danışmanlık gereksinimlerini karşılamak için oluşturulan, İnternet üzerinden öğrenme olanağı sağlayan ve bilgisayar teknolojisi ile etkileşim kurulabilen ortamı belirtmektedir.

2. Alanyazın

Bu bölümde, araştırmaya yön veren ve bilimsel altyapı oluşturan sosyal bilişsel kuram, özyeterlik, öğretmen özyeterliği, başarı yönelimleri kuramı, başarı yönelimleri konusuna ve çevrimiçi ortam destekli İÖLP uygulamasına değinilmiştir.

2.1 Sosyal Bilişsel Kuram

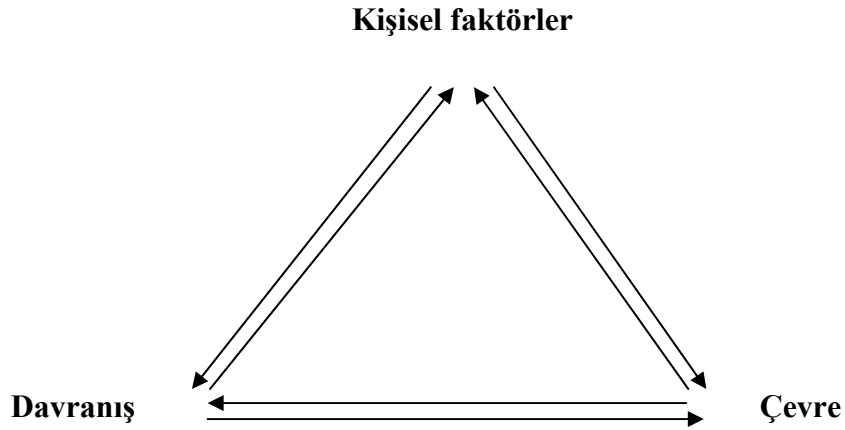
Sosyal bilişsel kuram, insan işlevselliğine ait bir görüştür ve insan eylemliliğini temel alır (Bandura, 2006: 170). Buna göre insanın değişiminde ve uyumunda kişisel, davranışsal ve sosyal faktörlerin arasında dinamik bir etkileşim vardır (Bandura, 1997:6).

Parajes'e (2002) göre, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı davranışçı kuramlardan şu noktada ayrılmaktadır: sosyal bilişsel kuram, insan değişimini çevrenin ve dışsal uyarıcıların bir ürünü olarak izah etmektedir. Davranışçıların aksine sosyal bilişsel kuramda insan değişimi sadece dışsal uyarıcıların sonucuna indirgenmemektedir, çünkü insan düşüncelerinin iç gözlem yoluyla davranışlar üzerinde etkisi vardır. Benzer bir şekilde Parajes, diğer kuramların sosyal ve bağlamsal etkileri göz önünde bulundurmadığını ve biyolojik faktörlerin insan değişimi ve adaptasyonu konusunda aşırı vurgulayıcı olduğunu, dolayısıyla sosyal bilişsel kuramın bu noktada ayrıldığını ifade etmiştir.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı üç öğeden oluşmaktadır: insan eylemliliği, çıktı beklentileri ve yeterlik inancı.

Eylemlilik; öz saygı, yaşam amaçları, özyeterlik ve iç denetim odağı olmak üzere dört psikolojik yapının birleşiminden oluşan üst bir psikolojik yapıdır. Eylemlilik, kişinin yaşamının yönüne ilişkin sorumluluk duygusu, yaşamı için sorumluluk alması, kişinin yaşamı ile ilgili kararları kontrol edebilme ve bunların sorumluluğunu alma konusundaki inancı ve yaşamdaki engellerle baş etmede ve seçtiği yaşam yönünde ilerlemeye ilişkin güveni olarak tanımlanmaktadır. Buna göre İnsan eylemliliği, farklı

yapısal çevrelerde zamana bağlı olarak gerçekleşen/yapılanan, aktör tarafından ortaya konan bir uğraşı ve başa çıkmadır. İnsan eylemliliği; bütünleştirmeyi, yansıtmayı ve pratik değerlendirmeyi içerir (Atak, 2011: 484). İnsan davranışları, çevresel etkiler ve kişisel yorumlamalar gibi birçok farklı etken tarafından belirlenmektedir. Kişiler sadece belirleyici değil aynı zamanda kendi davranışlarının katılımcısıdır. İnsan eylemliliği, belirli şartlar altında belirli bir eylem oluşturmak için amaçlı eylemleri ve gücü içermektedir. Bandura, biyolojik, duyuşsal ve bilişsel değişkenleri içeren davranış, çevre ve kişisel faktörlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediklerine inanmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik ve İnsan Eylemliliği

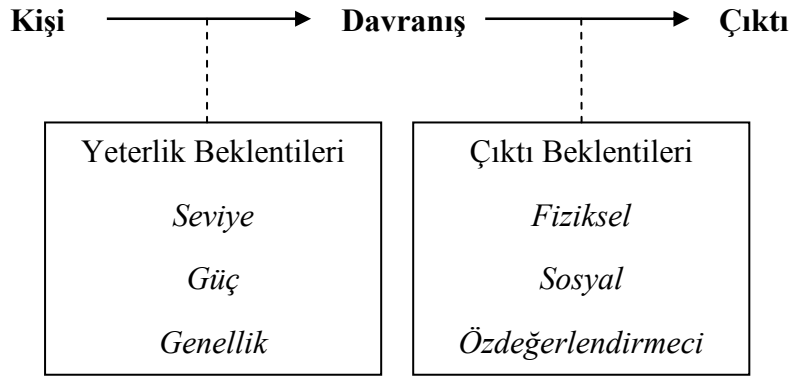
Kaynak: Bandura, 1997: 6.

Bu üç ögenin birbirleriyle bağlantısına bakılmaksızın, insan eylemliliği kişinin eyleme geçerken karar verme sürecinde sahip olduğu üstünlüğü ifade etmektedir. İnsan eylemliliğinin yukarıda belirtilen üç boyutu birbirleriyle etkileşim halindedir fakat aynı düzeyde değildir. Belirli şartlar altında kişisel faktörlerden gelen etki çevresel faktörlerden daha fazla bir etkiye sahip olabilmektedir. Bandura (1997: 80), kişilerin inançlarının deneyimle sağlanmış sonuçların etkisiyle daha güçlü olduğunu savunmuştur. Bundan dolayı, karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre kişisel faktörler, davranış ve çevre etkileşim halindedir. Bundan dolayı, belki de sosyal bilişsel kuramın temelinde, kişinin bir amaç çerçevesinde hareket ettiği inancı yer alır (Bandura, 2001). Bu anlamda Bandura, bireyi bir etken olarak tanımlar ve geride durup eylemleri

bekleyerek değil de bireyin çevreyle etkileşimi sonucu bizzat eylemlerin içinde yer aldığını bildirmiştir.

Karşılıklı belirleyicilik, sosyal bilişsel kuramın temel unsurlarından biridir ve duyuşsal, bilişsel ya da güdüleyici süreçlerin oluşturulmasıyla çevrenin ve insan davranışının birbirini değiştirdiği belirtilmektedir (Bandura, 1997: 6). Sosyal bilişsel kuram, insanların kendi gelişimlerinde etkin rol alan ve eylemleriyle çevreyi ve kendilerini değiştirebilecek yapıya sahip olduklarını öne sürmektedir. Bandura (1997: 6), sosyal yapıların ve çevrenin, insan davranışını, kişinin kendisine ilişkin algısını psikolojik olarak dolaylı etkilediğini savunmaktadır. Çıktı beklentileriyle ise, bireyin bir öğrenme etkinliğini tamamlaması ile ulaşılabilirliğini düşündüğü sonuçlar ifade edilmektedir (Bandura, 1997: 21).

Bandura (1977: 193), “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change,” adlı makalesinde davranış değişikliklerinde motivasyon kavramına yeni bir tanım getirmiştir. Özyeterlik kuramı. Bu kuramı önemli değişikliklerle iki öge, yeterlik inançları ve çıktı beklentileri oluşturmaktadır.



Şekil 2. Yeterlik İnançları ile Çıktı Beklentileri Arasındaki Fark

Kaynak: Bandura, 1997: 22.

Çıktı beklentileri, davranıştaki değişikliği açıklar ve kişinin çıktı için ihtiyaç duyduğu tahmini çabaya dayanır (Bandura, 1997: 21). Çıktı beklentileri, bireyin bir öğrenme etkinliğinin tamamlanması ile ulaşılabilirliğini düşündüğü sonuçları ifade eder

(Bandura, 1997: 21). Örneğin, fazla yemek yeme alışkanlığını değiştirmek için kişilerden beklenen şey daha az yemek yeme ve farklı etkinliklere yönelmedir. Davranış değişikliği süresince kişi bu durumun muhtemel çıktısını tahmin eder ve çıktının arzu edilen çıktı olup olmadığına karar verir. Çıktı beklentileri üç ana biçimden oluşmaktadır: Fiziksel, sosyal ve özdeğerlendirmeci. Hangi biçimde olursa olsun olumlu beklentiler teşvik edici, olumsuz beklentiler ise caydırıcı olmaktadır. Çıktı beklentilerinin bir biçimi de olumlu veya olumsuz hissiyat veya fiziksel deneyim içeren davranışın fiziksel etkisidir.

Çıktı beklentilerinin ikinci biçimi kişinin ikamet ettiği sosyal ortamlardaki diğer kişilerin onayı veya reddi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü biçimi ise, kişinin davranış sonucunda özdeğerlendirmeci yapısıyla ilgilidir. Örneğin, bir yarışmada katılımcılar yense de yenilse de çıktı beklentileri gereği çevreden bir tepki bekler. Diğer taraftan yarışmayı kazanma inancı veya belirli düzeyde başarı elde etme inancı çıktı beklentileri değil özyeterlik inancıdır.

Yeterlik inançları, kişinin yeteneği hakkında sahip olduğu inancın önemini vurgular. Yeterlik beklentisi “kişinin çıktı elde etmesi için başarılı bir şekilde davranışı uygulama konusunda sahip olduğu kanaati ifade etmektedir” (Bandura, 1977: 193). Bandura davranış değişikliği için en önemli noktanın kişinin kabiliyetinin bu davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirileceğine olan inancı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bandura istenilen çıktı için davranışın belirlenmesinin yeterli olmadığını bu davranış için yeteneğin anlaşılması ve yeteneğe güvenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özyeterlik beklentisi kişiyi iki alanda etkileyebilir: 1. Arzu edilen çaba miktarı, 2. Arzu edilen etkinliklerin veya ortamların seçimi. Özyeterlik beklentisine örnek olarak; yemek yeme alışkanlığının değiştirilmesi için ne tür davranışların gerektiğinin bilinmesinden sonra kişinin bu davranışı uygulama konusunda kendi kapasitesini tahmin etmesi gösterilebilir. Bu bağlamda yeterlik inançları üç boyuta ayrılmaktadır: seviye, güç ve genellik. Sorun bunları ara sıra uygulamak değil, zorlu koşullar altında dahi kişinin kendini düzenli olarak motive etmek için gerekli yeterliğe sahip olup olmamasıdır (Bandura, 1997: 22). Yeterlik inancı bir özellik olmamakla birlikte, ortama bağlı durumlarda etkileşime geçmektedir. Örneğin, birey bazı durum ya da etkinlikte kendini

yeterli görürken, kimi durum ve etkinlikte kendini yeterli görmeyebilir. Başka bir deyişle, bireyin herhangi bir durum ve etkinlik karşısında mücadele etme yeteneği ve yeterlik inancı duruma veya etkinliğe göre değişim gösterebilir.

2.1.1. Özyeterlik

Özyeterlik, insanların belirli hedeflere ulaşmak için gereken davranışları belirleyebilme, düzenleme ve uygulama yönünde kişisel yeterliliklerine yönelik inançlarını tanımlar (Bandura, 1997: 21). Özyeterlik inancı, kişilerin, istekliliğini, hedeflere ulaşma konusundaki çabalarını, güdülenme düzeylerini ve zorluklara rağmen vazgeçmemelerini, başarı ve başarısızlıkla ilgili yorumlarını, stres ve depresyonla ilgili durumlarını belirlemede etkilidir (Bandura, 1997: 136). Dolayısıyla özyeterlik inançları ya kişiye yardımcı olur ya da kişiyi zayıflatır. Özyeterlik inancı, kişinin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuyla ilgili değil, kendi becerilerine olan inancıyla ilgili bir kavramdır (Pajares, 2002). Araştırmalar özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir (Bandura, 1997: 215). Yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler, bütün olanaklarını sorunların incelenmesine ve çözümlemesine yoğunlaştırmaktadır (Bandura ve Wood, 1989: 806). Düşük özyeterlik inancına sahip bireylerse, algılanan yetersizlikleri üzerine uzun uzun düşünme eğilimindedirler (bu durum bireylerin dikkatlerini yaptıkları işten uzaklaştırmalarına neden olmaktadır), çabuk vazgeçerler, endişe duyarlar ve başarılarını dışsal faktörlere bağlarlar (Bandura, 1977: 194). Olumsuz inançlar düşük özyeterlikle ilişkili olup bilişsel kaynakların etkili kullanımına engel olmakta ve sonuçta da genellikle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Kişilerin özyeterlik düzeyleri çoğunlukla geçmiş deneyimleri tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1977: 195). Örneğin geçmişte performans değerlendirmeleri olumlu yönde olan kişiler olumsuz olanlara göre yüksek düzeyde bir özyeterlik inancına sahip olmaktadır (Gist ve Mitchell, 1992: 196). Genelde özyeterlik ile ilgili değerlendirmeler kişilerin geçmiş deneyimlerinin yanı sıra ailelerinden, öğretmenlerden ve arkadaşlardan edindikleri örnek davranışlardan ve düşüncelerden de etkilenmektedir (Bandalos vd., 1995: 613).

Yeterlik inançları ile öz kavramı birleştirildiğinde, özyeterlik kavramı, kişinin belirli bir işi başarılı bir şekilde tamamlamak için yeteneğinin daha çok alana özel değerlendirmesi olarak tanımlanır (Schunk, 1991: 212). Bu bağlamda Bandura'ya (1997: 44) göre özyeterlik, çalışılan alanla ilgili ölçeklerle değerlendirilmesi gerekir, çünkü genel özyeterlik ölçekleri zayıf tahmin gücüne sahiptir.

2.1.1.1. Özyeterlik inancının kaynakları

Bandura (1997: 79) özyeterlik inancının dört temel bilgi kaynağı tarafından oluşturulduğunu açıklar. Bunlar; yetenek göstergesi olarak kabul edilen *geçmiş deneyimler*, sosyal modellerin gözlemlenmesiyle elde edilen ve gözleyen kişinin yeterlik inancını etkileyen *dolaylı deneyimler*, kişinin yeterliği konusunda sosyal çevrenin kişiye ilettiği öneri, nasihat veya mesajları içeren *sözel ikna* ve son olarak endişe, korku ve terleme gibi kişide oluşan *fizyolojik ve duygusal durumlar*.

1. Geçmiş Deneyimler: Özyeterlik inancının en etkili kaynağı olan geçmiş deneyimler (başarılı veya başarısızlık deneyimleri) kişinin bir işte başarılı olup olamayacağına dair en gerçekçi kanıtı sunar. Başarılar, kişisel özyeterlik için sağlam bir inanç oluştururken başarısızlıklar ise özellikle özyeterlik inancı tam anlamıyla yerleşmeden önce olduyorsa bu inancı zayıflatmaktadır. Dolayısıyla başarılı deneyimler, yüksek özyeterlik inancına, başarısızlık deneyimleri ise düşük özyeterlik inancına neden olur (Pajares, 2002).

2. Dolaylı Deneyimler: Sosyal bilişsel kuramının önemli bir parçası olan çevredeki modellerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenme, özyeterlik inancının oluşumunda önemli bir kaynaktır. Eğer model başarılıysa kişinin başarılı olma şansı daha yüksektir. Başka bir deyişle, kişi deneyimi kendisi yaşamadığı halde, başka bir kişinin deneyimlerinin sonuçlarından, başarılarından veya başarısızlıklarından etkilenebilmektedir. Dolaylı öğrenmede gözlenen benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen kişinin başarı ve başarısızlıkları o denli fazla etkilenebilmektedir (Bandura, 1997: 87). Gözlenen benzerlik indeksleri yaş, cinsiyet, eğitim ve sosyo-ekonomik durum olabilir. Örneğin sınıfta başarılı bayan bir öğretmeni gözlemlemek bayan olan bir öğretmen adayının özyeterlik inancını etkileyebilir. Ama gözlenen erkek

öğretmen olsa, gözleyen bayan öğretmen adayının öz yeterlik inancı bundan etkilenmez. Dolaylı deneyimler, özyeterlik inancı oluşumunda, kişinin kendi deneyimleri kadar etkili bir kaynak olmasa da kişinin kendi becerilerine ilişkin inancı düşükse, daha büyük önem taşımaktadır (Pajares, 2002).

3. Sözel İkna: Sözel ikna, başarı yaşantısı ve dolaylı deneyimlerden sonra önemli bir özyeterlik inancı kaynağıdır. Kişinin başarılı ya da başarısızlığına yönelik çevresinden aldığı övgüler, öğütler, yorum veya dönütler kişinin özyeterlik inancının oluşumunda ve güçlenmesinde etkili olabilmektedir. Belli konularda özyeterlik inancı yüksek olan insanlar, aynı ya da benzeri konularda çevrelerindeki kişilerin özyeterlik inançlarını etkileyebilmekte, uyarmak ve taktikler vermek gibi sözel iknadan daha fazlasını yapabilmektedir. Diğer kaynakların olmadığı durumlarda sözel ikna tek başına özyeterlik inancının oluşması için yeterli değildir (Bandura, 1997: 101).

4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar: Stres, endişe, korku, yorgunluk gibi kişide oluşan fizyolojik ve duygusal durumlar, özyeterlik inancıyla ilgili bilgi vermektedir. Bir olaya karşı duyulan yoğun duygular, o olayın başarıyla ya da başarısızlıkla sonuçlanmasını etkilemektedir. İnsanlar bir olayı gerçekleştirirken yetenekleri konusunda olumsuz düşünceler geliştirmişlerse, bu duygusal tepkiler özyeterlik inancında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına neden olmaktadır (Pajares, 2002). Olumlu ruh hali, kişinin kendi becerilerine ilişkin inancını olumlu yönde etkilemekte, karamsarlık ise yeterlik inancının düşmesine veya zayıflamasına neden olabilmektedir (Bandura, 1997: 112).

2.1.2. Öğretmen özyeterliği

Öğretmen özyeterliği, “öğretmenin belli bir ortamda ve belli hedeflere ulaşmak için düzenleme ve uygulama yönünde kişisel yeterliliklerine yönelik inancı” olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran vd., 1998: 233). Berman vd. (1977’den aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 785) ise öğretmen özyeterliğini, “öğretmenin, öğrenci başarısını etkileyebilme konusundaki yeterlik inancı” olarak ifade etmektedir.

Öğretmen özyeterliği, öğretmenlik uygulamasının ve öğrenci çıktılarının tahmini için güvenilir olan birkaç kişisel öğretmen özelliğinden birisidir (Ross, 1992: 52). Bu alandaki çalışmalar öğretmen özyeterliğinin öğrencinin başarısını ve buna bağlı olarak öğretmen davranışlarının olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Dembo ve Gibson, 1985: 177). Gibson ve Dembo yaptıkları bir çalışmada (1984'ten aktaran Bandura,1997: 240), öğretmen özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, uygun öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenmesi zor öğrencilerin öğrenebileceğine inandıklarını belirtirken; öğretmen özyeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrencinin tutumunu geliştirme konusunda yeteneklerinden şüphe duyduklarını belirtmiş. Chacon (2005: 258), yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, biraz fazla bir gayretle başarısız öğrencilerin kazandırılabilceğine inandıklarını, düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin ise motivasyonu düşük veya başarısız öğrenciler için yapılacak bir şey olmadığını çünkü bu öğrencilerin başarısının dış faktörlere bağlı olduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Öğretmelerin özyeterlik inanç düzeyleri, onların eğitim ve öğretim sürecine yönelik isteklerini, motivasyonlarını, hedeflerini, çabalarını yeni fikirlere açık oluşlarını, öğrencilerin beklentilerini karşılamaya yönelik isteklerini belirlemede etkili bir faktördür (Tschannen-Moran vd., 1998: 213). Ayrıca öğretmenlerin özyeterlik inançları öğrencileri için oluşturacakları eğitim ortamının yanı sıra öğrencinin öğrenmesini sağlayacak değişik öğrenme etkinlikleri konusunda alacağı kararlar üzerinde de etkilidir (Bandura,1997: 241).

Huitt (2000), Ashton'un (1984'ten aktaran Huitt, 2000) öğretmen özyeterliğinin sekiz ilkesini belirttiği çalışmasına dayanarak, öğretmen özyeterliğinin ölçütlerini geliştirmiştir (Tablo 1). Birçok araştırmacı öğretmen özyeterliği konusundaki çalışmalarında bu ilke ve ölçütleri bir kontrol sistemi olarak kullanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Özyeterliliğinin İlkeleri ve Ölçütleri

Asthor'un öğretmen özyeterliliği sekiz ilkesi	Huitt'in öğretmen özyeterliliği ölçütleri
1. Kişisel başarı inancı	Öğretmen yaptığı işi anlamlı ve önemli görmelidir.
2. Öğrenci davranışı ve başarısı konusunda olumlu beklentiler	Öğretmen öğrencilerin gelişimini konusunda beklenti içinde olmalıdır.
3. Öğrencinin öğrenmesi konusunda kişisel sorumluluk	Öğretmen sorumluluk alır ve öğrencinin performansını takip etme konusunda isteklilik gösterir.
4. Hedeflere ulaşmak için planlama yapma	Öğretmen öğrencinin öğrenimi için plan yapar, onlar için hedefler koyar ve hedeflere ulaşmak için stratejiler belirler.
5. Olumlu etki	Öğretmen öğretim konusunda, kendisi ve öğrencileri hakkında iyimserdir.
6. Kontrol duygusu	Öğrencinin öğrenimini etkileyeceğine inanır.
7. Öğretmen / öğrenci hedefleri konusunda sağduyulu olma	Öğretmen hedeflere ulaşmak için öğrencilerle ortak bir girişim başlatır.
8. Demokratik karar alma	Öğretmen hedefler konusunda karar alırken ve strateji belirlerken öğrencileri sürece dâhil eder.

Kaynak: Huitt, 2000.

Aday öğretmenler açısından bakıldığında Bandura (1997: 241), aday öğretmenlerin özyeterlilik inançları açısından önemli bir dönem geçirdiklerini ifade etmektedir, çünkü adaylık döneminde öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları değişime ve gelişmeye

açıktır. Aday öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik özyeterlik inançları, onların öğretmenlikleri üzerinde fikir vermektedir (Pajares, 1992: 329). Ayrıca Pajares (1992: 307) öğretmenlerin taşıdıkları bu özyeterlik inançlarının eğitim kurumları tarafından araştırılması gerektiğini ifade etmiştir çünkü bu inançlar öğretmenlerin inançlarını, algılarını, kararlarını ve dolayısıyla da sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin inanç yapılarını anlamak, onların öğretmenlik davranışlarını anlamak açısından önemlidir.

Bazı araştırmacılar öğretmen yeterliliğini başka bir boyuta taşımış ve ‘öğretmen kolektif yeterliği’ adında tamamlayıcı bir yapı geliştirmişlerdir. öğretmenin kolektif yeterliği “öğretmenlerin tüm okul öğretim kadrosuyla birlikte öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratacağı yönündeki inançları” şeklinde belirtilmektedir (Goddard vd., 2000: 486). Buna göre okulun ortak inançları öğretileri bir arada tutar ve onlara ayrı bir kimlik kazandırır. Tüm okul öğretim kadrosu “okuldaki tüm öğretmenler en zor öğrencilere ulaşabilir ve onları kazanabilir” konusunda hemfikirdir. Özyeterlik gibi kolektif yeterlik de çabanın düzeyi, görev, sebat, ortak düşünceler, stres düzeyi ve başarı ile ilişkilidir. Brinson ve Steiner (2007’den aktaran <http://www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/M-Jp42.pdf> (Erişim tarihi: 23.01.2012) bu konudaki araştırmalarında, okuldaki öğretilerin kolektif yeterliğinin yüksek olmasının okul-aile ilişkileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmişler.

Öğretmen özyeterliğinin kuramsal temelleri 1970’lere dayanmaktadır ve RAND (Research and Develeopment) kurumu araştırmacılarının çalışmalarıyla başlamıştır. O yıllardan itibaren iki kuram, Rotter’ın sosyal öğrenme kuramı ve Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı bu alanda yapılan çalışmalara hakim olmuştur (Tschannen-Moran vd., 1998: 207). Sonraki yıllarda iç içe geçmiş bu iki kuramın kavramsal karışıklığına açıklık getirmek için Tschannen-Moran vd., (1998: 228) bütünleşik bir model önerisinde bulunmuşlardır.

2.1.2.1. Rotter’ın sosyal öğrenme kuramı ve kontrol odağı

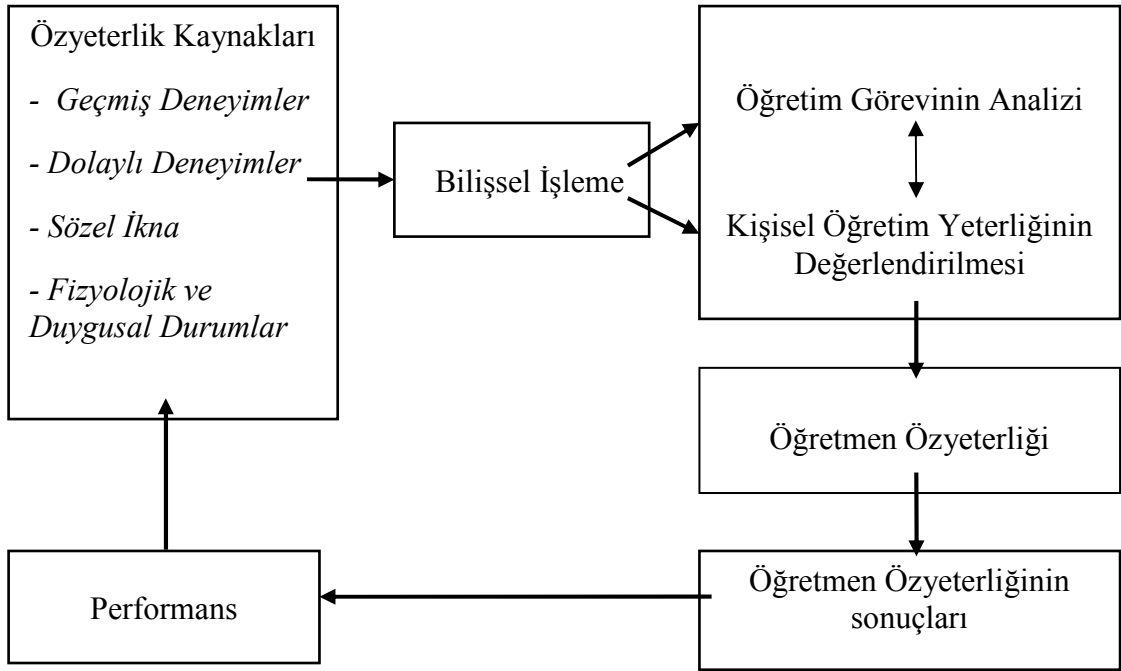
Öğretmen özyeterliği ile ilgili ilk araştırmalar, Rotter’ın (1966’dan aktaran Henson, 2001: 7) sosyal öğrenme kuramına dayandırılmıştır. Bu kuramı temel alan ve öğretmen özyeterliği ile ilgili ilk çalışmaları yapan RAND kurumu, öğretmen özyeterliğini öğretmenlerin kendi eylemlerinin pekiştiricilerini kontrol edip edemediklerine olan inançları şeklinde ifade etmişlerdir (Tschannen-Moran vd., 1998: 202). Buna göre öğretmen özyeterliği inancı, öğretmenin, öğrencilerin başarısına ve motivasyonuna etki eden çevresel faktörleri nasıl algıladığıyla ve bu faktörlerin olumsuz etkilerine öğretmenin ne ölçüde üstesinden geleceğiyle ilgilidir. Bu bağlamda davranışın pekiştirilmesinin, çevresel etkilerin sonucu olduğu yönünde inanç taşıyan öğretmenlerin dışsal kontrol odaklı; istekleri düşük ve başarısız öğrencilerin öğrenmelerini mümkün kılmak için gereken öğretme davranışlarının pekiştirilmeleri üzerinde öğretmenin belirleyici olduğu inancı taşıyan öğretmenlerin ise içsel kontrol odaklı oldukları belirtilmiştir (Henson, 2001). Buna göre dışsal kontrol odağına sahip öğretmenlerin düşük özyeterlik inancına, içsel kontrol odağına sahip öğretmenlerinse yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenin dışsal odak inancı “genel öğretmenlik özyeterlik inancı (general teaching efficacy - GTE)”, içsel odak inancı ise “kişisel öğretmenlik inancı (personal teaching efficacy - PTE)” olarak ifade edilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 785).

2.1.2.2. Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı

Öğretmen özyeterliği çalışmalarına öncülük eden ikinci ve en önemli kuram Bandura’nın sosyal bilişsel kuramıdır ve bu kuram yukarıda da bahsedildiği gibi üç öğeden (insan eylemliliği, çıktı beklentileri ve yeterlik inancı) oluşmaktadır. Ayrıca Bandura (1997: 6), bilginin davranış, çevre ve kişisel faktörlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek oluşturulduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, Bandura ve Rotter’ın kuramları birbirinden farklılaşmaktadır. Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı kişinin bir etkinliği gerçekleştirebilme yeterliğine yönelik inancını ifade ederken, Rotter’ın sosyal öğrenme kuramı bu etkinliği gerçekleştirebilmenin sonuçları etkilemesine yönelik inancını ifade etmektedir.

2.1.2.3. Öğretmen özyeterliğinde bütünleşik model

Yukarıda bahsedilen bu iki kuramın kavramsal karışıklığına açıklık getirmek için Tschannen-Moran vd. (1998: 228) sonraki yıllarda bütünleşik bir model önerisinde bulunmuşlardır. Bu modelde öğretmen özyeterliği “öğretmenlerin belli bir ortamda ve belli hedeflere ulaşmak için düzenleme ve uygulama yönünde kişisel yeterliliklerine yönelik inancı” olarak tanımlamıştır. Oluşturulan model döngüsel bir biçimde öğretmen özyeterliğini ve genel özyeterliği kapsamlı olarak ele almaktadır. Birçok araştırmada öğretmen özyeterliğinde bu bütünleşik ve döngüsel model esas alınmıştır.



Şekil 3. Öğretmen Özyeterliğinin Bütünleşik ve Döngüsel Modeli

Kaynak: Tschannen-Moran vd., 1998: 228.

Şekil 3’te gösterildiği gibi bu model özyeterlik inancının kaynakları, bilişsel işlem, öğretim görevinin analizi (alana özgü özyeterlik inancı), öğretmen özyeterliğinin sonuçları ve özellikle özyeterlik inancının döngüsellliği bakımından daha çok Bandura’nın sosyal bilişsel kuramına dayanır. Bu modelde öğretmen özyeterliği “öğretmenin belli bir ortamda ve belli hedeflere ulaşmak için düzenleme ve uygulama

yönünde kişisel yeterliliklerine yönelik inancı” olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran vd., 1998: 233).

Modelde belirtilen öğretim görev analizi, belirli bir öğretim bağlamını ifade etmektedir. Bu kavram genel öğretmenlik özyeterlik inancına benzetilebilir. Ayrıca, öğretmenin kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi de öğretmenin kişisel özyeterlik inancıyla benzerlik göstermektedir. Bu iki bilgi kaynağının bütünleştirilmesi ile öğretme işine yönelik öğretmen özyeterlik inancı ortaya çıkmaktadır.

2.1.3. Öğretmen özyeterliğinin ölçülmesi

Öğretmen özyeterliği kavramı, 1966 yılında Rotter’ın sosyal öğrenme kuramıyla tartışılmaya başlanmış ve bu tarihten sonra bu alanda bu kavramı ölçmeye yönelik çalışmalar RAND Kurumu (1976’dan aktaran Tschannen-Moran vd., 1998), Gibson ve Dembo (1984, aktaran Henson, 2001), Bandura (tarih yok, aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) gibi birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.1.3.1. RAND ölçümleri

Öğretmen özyeterliğiyle ilgili şimdiki araştırmalar ve görüşler her ne kadar Bandura’nın sosyal bilişsel kuramına dayandırılrsa da öğretmen özyeterliğiyle ilgili ilk çalışmalar başka bir kurama yani Rotter’ın kontrol odağı kuramına dayanır. Öğretmen özyeterliği kavramı ilk defa RAND araştırmacılarının öğretmenlerin nitelikleri ve öğrenci başarısına etkisi ile ilgili yaptıkları araştırmaya Rotter’ın (1966’dan aktaran Tschannen-Moran vd., 1998: 204) “Generalized expectancies for internal versus external control Reinforcement” makalesini temel alarak ekledikleri iki maddeyle olmuştur. Birinci madde “Aslında öğretmenler öğrencilerin motivasyonu ve performansı için pek fazla bir şey yapamazlar; çünkü bunlar daha çok öğrencilerin ev ortamına bağlıdır.” Bu maddeye tamamen katılan öğretmenler, ne yapacakları konusunda daha çok dışsal faktörlerden etkilenirler. Öğretmenlerin bu dışsal faktörlerin etkisine olan inancı "genel öğretmenlik özyeterlik inancı (General teaching efficacy)" olarak adlandırılmaktadır. İkinci madde

ise “Eğer gerçekten çok çabalarsam, en zor veya motivasyonu düşük öğrencilerle bile başarılı olurum”. Bu maddeye katılan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini zorlaştıracak etkenlerin üstesinden gelmekte kendi becerilerine olan güvenlerini göstermektedir. Öğretmenler özyeterliğin bu durumunu "kişisel öğretmenlik inancı (Personal teaching efficacy)" olarak isimlendirilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 785).

Rotter’ın kontrol odağını temel alan RAND araştırmacıları öğretmen özyeterliği, öğrenci performansı, ulaşılan hedeflerin yüzdesi ve aynı materyal ve öğretim yöntemlerinin sürekli kullanımı arasında olumlu ilişki bulmuşlardır.

2.1.3.2. Gibson ve Dembo’nun öğretmen özyeterlik ölçeği

Gibson ve Dembo (1984’ten aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 788) RAND çalışmalarını temel alan ve aynı zamanda Bandura’nın kuramını da dikkate alan 30 maddelik bir öğretmen özyeterliği ölçeği geliştirmiştir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda ‘kişisel öğretme yeterliği (KÖY)’ ve ‘genel öğretme yeterliği (GÖY)’ adında iki faktör bulmuşlardır. Bu bağlamda ‘genel öğretme yeterliği’nin Bandura’nın ‘çıkıcı beklentilerini’ ‘kişisel öğretme yeterliğinin’ ise özyeterliği ifade ettiğini belirtmişlerdir. Ölçeğin faktör analizinden sonra, 30 madde 16 maddeye (9 madde KÖY; 7 madde GÖY) düşürülmüş ve sonraki çalışmalar için araştırmacıların bu 16 maddelik öğretmen özyeterlik ölçeğini kullanmaları tavsiye edilmiştir (Gibson ve Dembo 1984’ten aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 788). Bu ölçek öğretmen özyeterlik ölçümlerinde en çok kullanılan ölçek olmuştur. Bu ölçeği kullanarak gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmen özyeterliği ile zor ve motivasyonu düşük öğrencilerle çalışma konusunda isteklilik, mesleğe bağlılık, öğrenci başarısı, öğretmenlerin yeni fikirlere açık oluşları, sınıf içindeki davranışları ve öğretime yönelik tutumları arasında güçlü ilişkinin olduğunu göstermiştir (Tschannen-Moran vd., 1998: 213; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 790). Buna ek olarak, bu ölçek benzer ölçme araçlarının geliştirilmesi için bir başlangıç noktası olmuştur (Henson, 2002: 139) ve araştırmacılar bu ölçekte konu bağlamında çeşitli değişiklikler yapmışlardır. Bu değişiklikler sosyal bilişsel kuramda

da belirtildiği gibi özyeterliğin doğasında olan ‘bağlama ve işe özel’ olma konusundadır (Bandura, 1997: 37).

Gibson ve Dembo’nun öğretmen özyeterlik ölçeği, öğretme ve öğrenmenin değişik taraflarıyla bağlantı kurmasına ve öğretmen özyeterliğinin güçlü yanlarıyla ilgili önermelerde bulunmasına rağmen birçok araştırmacı, öğretmen özyeterliği kavramına daha fazla açıklık getirilmesiyle beraber ölçek ile ilgili sorunların bulunduğunu dile getirmişlerdir. Henson (2002: 139) bu sorunlardan birinin, ölçekte temel alınan kuramsal yapının karmaşasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, ölçek ilk önce RAND ölçek maddelerine göre geliştirilmiş dolayısıyla da Rotter’ın kontrol odağı kuramı temel alınmış fakat daha sonra buldukları iki kavramı Bandura’nın özyeterlik ve çıktı beklentileri kavramlarıyla açıklamışlardır (Henson, 2002: 139). Bu konuda, araştırmacılar genel anlamda kişisel öğretme özyeterliğiyle ilgili olarak hemfikir olsalar da, genel öğretme özyeterliği faktörü tartışılmıştır. Bazı araştırmacılar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 792), genel öğretme özyeterliğinin öğretmen özyeterliğini ölçüp ölçmediği konusunda şüphe içinde kalmışlardır ve bu durum yeni ölçme araçlarına ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

2.1.3.3. Bandura’nın öğretmen özyeterlik ölçeği

Bandura (1997: 243), öğretmen özyeterliğinin bağlama ve işe göre değiştiğini vurgulamıştır. Bundan dolayı öğretmen özyeterliğini ölçen ölçeklerin, öğrencinin öğrenmesinde öğretmenin özyeterlik inancının ne derecede etkili olduğunu belirtmesi gerekmektedir. Örneğin, İngilizce öğretiminde yüksek özyeterliğe sahip bir öğretmenin Matematik öğretiminde de yüksek özyeterliğe sahip olması beklenmemelidir. Tersine, bir dil öğretiminde etkili olan öğretmen başka bir dil öğretiminde de etkilidir. Bu bakımından öğretmen özyeterlik ölçekleri bağlama ve alana özgü olmalıdır. Öğretmen özyeterliğinin ölçümüyle ilgili bu karışıklıklardan dolayı Bandura 30 maddeden oluşan bir ölçme aracı ile öğretmenlerin özyeterlik inançlarını araştırmayı hedeflemiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 791). Bandura, öğretmen özyeterlik ölçeğinde öğretmenlerin özyeterliğini belli konulara odaklanmak yerine genel bir bakış açısıyla ölçmüştür. Bu yüzden öğretmenlerin sorumluluklarını farklı görevler çerçevesinde 7 alt

ölçekten (karar vermeyi etkileme yeterliği, okul kaynaklarını etkileme yeterliği, öğretimsel yeterlik, disiplinle ilgili yeterlik, veli katılımını sağlama yeterliği, toplumsal katılımı sağlama yeterliği, olumlu okul ortamı oluşturma yeterliliği) oluşan bir ölçekle ölçmüştür (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 791). Bandura'nın kuramları öğretmen özyeterlik çalışmalarını çok etkilemesine rağmen Bandura'nın ölçeğini kullanan çok az araştırma bulunmaktadır.

2.1.3.4. Öğretmen özyeterlik ölçeği (TSES)

Şekil 3'te gösterildiği gibi Rotter'ın kontrol odağının ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının kavramsal karışıklığına açıklık getirmek için Tschannen-Moran vd., (1998: 240) bütünlük ve döngüsel bir model önerisinde bulunmuşlardır. Bu modele uygun olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001: 794) bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek, Bandura'nın ölçeğini temel almaktadır. Bu ölçekte yer alan maddeler öğretmenlerin, öğrencinin katılımına yönelik özyeterliklerini, öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerini ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerini ölçen üç faktörlü bir yapı dâhilinde değerlendirmektedir. Aslında 'Ohio Üniversitesi öğretmen yeterlik ölçeği' (Ohio State Teacher Efficacy Scale - OSTES) olarak da bilinen 'öğretmen özyeterlik ölçeği' (Teacher Sense of Efficacy Scale - TSES) ilk önce 52 maddeden oluşturulmuştur. Daha sonra bu ölçek üç çalışmayla incelenmiş ve ilk iki çalışmada önce 32 maddeye ve daha sonra 18 maddeye indirilmiştir. Daha sonra yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda 24 ve 12 maddeden oluşan iki farklı şekli ortaya konmuştur. Yapılan tüm çalışmalarda ölçek üç faktöre ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; öğrencinin katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik özyeterlik ve sınıf yönetimini sağlamaya yönelik özyeterliktir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 801). Daha önce yapılan ölçümlerde hem RAND çalışmalarında hem de Gibson ve Dembo'nun ölçeğinde daha çok, zor ve motivasyonu düşük öğrenciler üzerinde durulmuş, fakat öğrencinin öğretimsel ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin değişik öğretim stratejileri kullanmaya ilişkin durumları ihmal edilmiştir. Dolayısıyla bu ölçekteki maddeler, bu durumları yansıtmakta, öğretim boyutundaki karışıklıkları gidermekte ve daha iyi bir bağlamda öğretmenlerin özgüvenlerini göstermektedir.

2.1.3.5. İngilizce öğretmeni özyeterlik ölçeği (ETSES)

Chacon (2005), Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) geliştirdiği öğretmen özyeterliği ölçeğinin kısa halini kullanarak 'İngilizce Öğretmeni Özyeterlik Ölçeği'ni geliştirmiştir. Chacon, ölçeğin 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 ve 12. maddelerine 'İngilizce', 'İngilizce öğrenme' ve 'İngilizce dersinde' şeklinde ifadeler ekleyerek ölçeği uyarlamıştır.

2.1.4. İkinci dil olarak İngilizce öğretiminde öğretmen özyeterliği

Türkiye'de İngilizce eğitimi zorunlu olarak ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren müfredata girmiştir. Bu yüzden İngilizce öğretmen ihtiyacı da artmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla Anadolu Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında 28.02.2000 tarihinde bir protokol imzalanmıştır. Buna göre uzaktan öğretim modeliyle yürütülen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı başlatılmıştır. Bu programın ilk iki yılı kısmen örgün, son iki yılı ise tamamen uzaktan eğitim sistemiyle yapılmakta ve çevrimiçi öğrenme ortamındaki derslerle desteklenmektedir. Bu program İngilizce eğitimindeki ihtiyaçlar ve gelişmeler doğrultusunda en son 2011-2012 öğretim yılında geçerli olacak şekilde yapılandırılmıştır¹. Program incelendiğinde, birinci ve ikinci sınıfta verilen İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma derslerinin yanı sıra üçüncü sınıfta verilen 'İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet uygulamaları I' ve 'İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet uygulamaları II' ile dördüncü sınıfta verilen 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' gibi uygulama derslerinin öğretmen adaylarının özyeterlik inancını geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de son dönemde öğretmen ve aday öğretmenlere yönelik özyeterlik inancıyla ilgili çalışmaların arttığını görmekteyiz. Bu konudaki çalışmalar birçok öğretim alanına (Matematik, Fen Bilgisi, Kimya, Bilgisayar ...) uzanmıştır fakat ikinci dil olarak İngilizce öğretimi konusundaki doğrudan araştırmalar azdır. Bu araştırmalarda, öğretmen özyeterlik inancı ile seçilen çeşitli değişkenler (hizmet içi eğitim, İngilizce becerileri, sınıf yönetimi, demografik bilgiler, vb.)

¹ <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kataloglar.aspx> (Erişim tarihi: 04.02.2012)

arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bundan dolayı, öğretme ve öğrenme ile güçlü bir ilişkisi bulunan öğretmen özyeterliliğinin (Henson, 2002: 137; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783) ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde de genel olarak daha fazla incelenmesi gerekmektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının kendi alanlarında ne kadar yetkin oldukları özyeterlilik inançlarıyla sıkı ilişkilidir, dolayısıyla uzaktan öğretim modeliyle yürütülen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğretmen adaylarıyla ilgili bu türde araştırmaların henüz yapılmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

2.2. Başarı Yönelimleri Kuramı

Başarı yönelimleri kuramı, Dweck ve Leggett (1988) tarafından ortaya atılmış ve insanların bir iş karşısında koydukları hedefler doğrultusunda ne derece motive olduklarını ve nasıl davrandıklarını incelemektedir. Başarı yönelimleri kuramı, başarı motivasyonu araştırmalarında yaygın olarak kabul gören bir kuramdır (Pintrich ve Schunk, 1996: 233). Başarı yönelimleri kuramı, genellikle hedef kuramı olarak da bilinir ve istenilen sonuçları almak için hedefler koyar ve davranışı motive eder. Başarı yönelimleri, kişinin öğrenmeye yaklaşımını ifade eder ve amaç, çaba, yetenek gibi birçok algıyla ilişkilidir (Ames, 1992: 262).

Dweck ve Leggett'e (1988: 262) göre, başarı yönelimleri kuramının temelinde birbirini dışlayan ve birbirine zıt olan iki örtülü zekâ kuramı vardır. Bunlardan birincisi artımlı zekâ kuramıdır ve zekânın biçimlenebilir, kontrol edilebilir bir özellikte olduğunu savunmaktadır. İkincisi ise sabit zekâ kuramıdır ve zekânın durağan bir özellikte ve kontrol edilemez olduğunu ileri sürer. Dweck ve Leggett, bu iki örtülü zekâ kuramının iki farklı davranış yönelimini (öğrenme yönelimi ve performans yönelimi) oluşturduğunu belirtir. Bu doğrultuda ortaya çıkan başarı yönelimi yaklaşımları, biraz farklı kavramlarla isimlendirilse de, genelde iki ana yönelim olarak ayrılmaktadır. Bu yönelimler; kişinin yetkinliğini arttırma yönelimi olarak ifade edilen 'öğrenme başarı yönelimi' ve kişinin yetkinliği gösterme, ispatlama yönelimi biçiminde

tanımlanan ‘performans başarı yönelimi’dir (Ames, 1992: 262; Dweck ve Leggett, 1988: 256).

Elliot ve Harackiewicz (1996: 462) başarı yönelimlerinin ikili yapıdan çok üç yapıdan oluşan bir model olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılara göre, motivasyon üç başarı yönelimine göre sınıflandırılmaktadır: öğrenme başarı yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi. Yaklaşma yönelimine sahip kişiler, yetenekleri konusunda uygun kararlar almaya ve başarılı olmaya çalışırken, kaçınma yönelimine sahip olanlar olumsuz kararlardan kaçınır ve başarısızlık yaşamamaya çalışırlar.

Başarı yönelimleriyle ilgi en son model, Elliot ve McGregor (2001: 502) tarafından 2X2 başarı yönelimi modeli şeklinde tasarlanmıştır. Performans başarı yöneliminde olduğu gibi öğrenme başarı yönelimi de yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrenme yaklaşma başarı yöneliminde kişiler mümkün olan en yüksek düzeyde bilgi ve beceri edinmeyi amaçlarken, öğrenme kaçınma başarı yöneliminde ise amaç, elde olan bilgileri kaybetmemek veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemektir (Elliot ve McGregor, 2001: 503).

2.2.1. Başarı yönelimleri

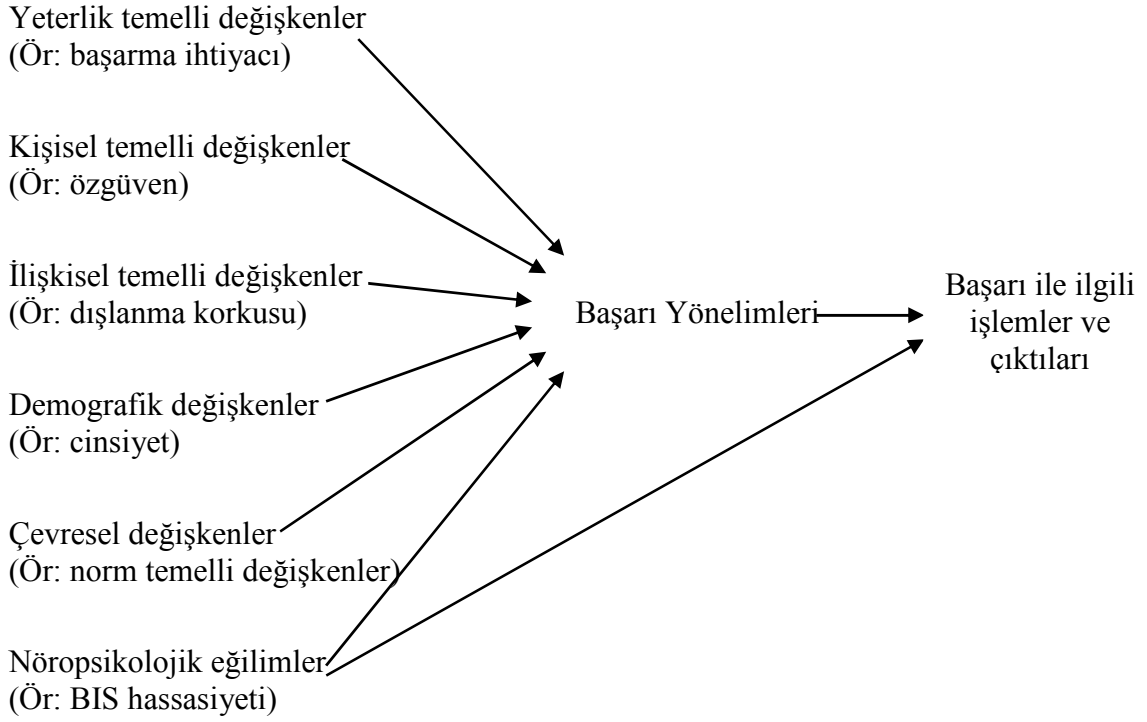
Başarı yönelimleri ilk olarak iki faktörlü model (öğrenme ve performans) olarak kavramlaştırılmıştır. Daha sonra üç faktörlü model (Elliot ve Harackiewicz, 1996: 462) ve dört faktörlü model (Elliot, 1999: 181) olarak tanımlanmış ve deneysel çalışmalarla bu modeller desteklenmiştir. Üç faktörlü modelde, performans başarı yönelimleri; performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak iki boyuta ayrılırken, öğrenme başarı yönelimleri aynı kalmıştır. Dört faktörlü modelde öğrenme ve performans başarı yönelimleri yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Elliot’a göre bu ayrım, bütün başarı yönelimi motivasyon türlerini ele alması bakımından önemlidir.

Başarı yönelimleri, Dweck ve Leggett (1988: 256) tarafından ortaya atılmış ve insanların bir iş karşısında koydukları hedefler doğrultusunda ne derece motive

olduklarını ve nasıl davrandıklarını incelemektedir. Araştırmacılar, iki faktörlü modeli ortaya atmışlardır. Bu iki temel yönelim; öğrenme başarı yönelimi ve performans başarı yönelimidir. Öğrenme yönelimine sahip bireyler yetkinlikleri artırma, öğrenmeyi öncelikli görme, konuları daha iyi anlama gibi konularla ilgilenirken, performans başarı yönelimine sahip olanlar diğerlerinden performansları hakkında olumlu şeyler duymak isteme, diğerlerinden daha iyi olma ve başarısız görünmemeye çalışma gibi niteliklere sahiptirler (Pintrich ve Schunk, 1996: 234). Öğrenme başarı yönelimine sahip öğrenciler yaptıkları işte yeterli çabayı gösterirler, zorlu işler karşısında azimlidirler, yeni beceri ve bilgiler geliştirirler ve yetkinlik kazanmak için işe odaklanırlar (Dweck ve Leggett, 1988: 262). Performans başarı yönelimine sahip öğrenciler ise arkadaşlarından daha iyi performans göstererek motive olurlar ve genellikle zorlu öğrenme konularında endişe duyarlar (Eppler ve Harju, 1997: 566). Genel olarak, öğrenme yönelimli öğrenenler yetkinlik elde etmeye odaklanırken, performans yönelimli öğrenenler yetkinliklerini göstermeye ve olumlu tepki almaya odaklanır (Pintrich ve Schunk, 1996: 236).

Başarı yönelimi, her ne kadar yeterliğin nasıl tanımlandığına ve yeterliğe ne ölçüde değer verildiğini tanımlasa da, başarı yöneliminin güdüsel temelleri, başarı ortamları için psikolojik bağlamı ve yeterlik için daha geniş bir anlam oluşturulmasını sağlamaktadır (Elliot, 1999: 176). Dolayısıyla başarı yönelimleri, temel güdüler yerine hareket eden kanallar olarak varsayılmakta ve hedefin kendisi başarı ile ilgili işlemlerin ve çıktıların ön habercisi olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle şekil 4'te belirtildiği gibi yeterlik temelli değişkenler, kişisel temelli değişkenler, ilişkisel temelli değişkenler, demografik değişkenler, çevresel değişkenler ve nöropsikolojik eğilimler başarı yönelimlerinin yerine geçen öncel değişkenler olarak varsayılmaktadır (Elliot, 1999: 177).

Öncel Değişkenler



Şekil 4. Başarı Yönelimlerinin Başarı Güdüsü Bağlamında Hiyerarşik Modeli

Kaynak: Elliot, 1999: 177.

Elliot ve Harackiewicz (1996: 462) başarı yönelimlerinin iki faktörlü modelden çok üç faktörlü bir model olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılara göre başarı yönelimleri üçe ayrılmıştır: öğrenme başarı yönelimi ve iki performans başarı yönelimi; yaklaşma ve kaçınma. Yaklaşma yöneliminde öğrenenlerin amacı diğerlerinden daha iyi performans göstermek ve daha fazla yetkinlik kazanmak fakat kaçınma yöneliminde öğrenenler yeteneksiz görünmekten kaçınırlar. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimlerinde öğrenenler diğer öğrenenlerle performans düzeylerini mukayese ederler. Fakat performans yaklaşma yöneliminde amaç diğerlerinden yüksek performans göstermek, performans kaçınma yöneliminde ise maksat diğer öğrenenlerden başarısız görünmekten kaçınmaktır (Elliot, 2006: 112). Harackiewicz vd.'ne (1998: 3) göre ise öğrenme başarı yönelimleri öğrenmenin daha çok içsel değeri üzerine odaklanır ve bu yönetime sahip öğrenenlerin hedefi yetkinliklerini arttırmak, kişisel tatmin elde etmek ve yeni beceriler geliştirmektir. Buna karşılık performans

başarı yönelimleri öğrenmenin daha çok dışsal değeri üzerine yoğunlaşır ve bu yönelime sahip öğrenenler diğerlerine yetkinliklerini göstermeye, kanıtlamaya ve bunun sonucunda da dışsal ödül kazanmaya odaklanırlar. Ayrıca başarı yönelimleri ile içsel motivasyon arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Harackiewicz vd., 1997: 1286). Özetle, öğrenme yönelimli öğrenciler kişisel başarılarla ilgilenirler ve zorlu etkinlikleri seçer, performans yönelimli öğrenciler ise, diğer öğrencilerden daha iyi iş sergilemeye gayret eder ve yapabileceğini bildiği etkinlikleri seçer.

Başarı yönelimleri ile ilgili en son model, dört faktörlü model, Elliot ve McGregor (2001) tarafından tasarlanmış ve 2 X 2'lik bir çerçeve ile temsil edilmiştir. Üç faktörlü model gibi bu model de başarı yönelimlerinin en önemli iki ögesi olan değerlik (olumlu ve olumsuz) ve tanımlama (içsel ve dışsal) boyutlarına dayanmaktadır. İçsel tanımlama, yeterlik değerlendirmesini kişinin geçmişte elde ettiği veya gelecekte edebileceği bilgilere dayandırır (öğrenme yönelimi). Dışsal tanımlama ise, kişinin performansını diğerlerinin performansına göre değerlendirmesidir (performans yönelimi). Olumlu değerlik, başarı gibi arzu edilen bir duruma karşı yaklaşmayı (yaklaşma) bildirir. Olumsuz değerlik ise başarısızlık gibi arzu edilmeyen durumlardan kaçma durumunu (kaçınma) anlatır (Tablo 2). Bu modelde anlatılan dört başarı yönelimini şöyle sıralayabiliriz: öğrenme yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi. Bu modelde başarı yönelimlerine öğrenme kaçınma yöneliminin boyutunun eklenmesi kuramsal altyapıya dayandırılmıştır. Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimlerinin ortak yanları öğrencinin öğrenmeye ve yetkinliğini arttırmaya odaklanmasıdır. Öte yandan, öğrenme yaklaşma yönelimi öğrencinin en yüksek düzeyde bilgi ve beceri kazanmasını hedeflerken, öğrenme kaçınma yönelimi ise, öğrencinin elde olan bilgi ve becerilerini kaybetmemesi veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemeye çabalamasına odaklanır (Baranik vd., 2007: 699).

Tanımlama

		İçsel (Öğrenme Yönelimi)	Dışsal (Performans Yönelimi)
Değerlik	Pozitif (Yaklaşma)	Öğrenme yaklaşma yönelimi	Performans yaklaşma yönelimi
	Negatif (Kaçınma)	Öğrenme kaçınma yönelimi	Performans kaçınma yönelimi

Tablo 2. 2 X 2 Başarı Yönelimleri Çerçevesi

Kaynak: Elliot ve McGregor, 2001: 502.

Başarı yönelimleriyle ilgili yapılan son araştırmalar, bir öğrenme ortamında kişilerin birden fazla yönelime sahip olabileceğini göstermektedir (Dowson ve McInerney, 2004: 291). Bu yaklaşım çoklu başarı yönelimi yaklaşımıyla açıklanmaktadır. Bu yaklaşımda, başarı yönelimleri öğrenme ve performans yönelimi olarak bir bütünün iki ucu olarak görülmekte ve öğrenciler bu durumda ya öğrenme ya da performans yönelimine sahip oldukları kabul edilmekteydi. Ancak son araştırmalar, bireylerin aynı anda hem öğrenme hem de performans başarı yönelimlerine sahip olabileceğini öne sürmüştür (Dowson ve McInerney, 2003: 94; Koul vd., 2009: 677). Başka bir deyişle, kişi bu iki yönelime aynı anda düşük veya yüksek oranda sahip olabilir. Dolayısıyla bu yönde yapılan araştırmalar, başarı yönelimleri kuramının çoklu yönelimleri yansıtacak şekilde gözden geçirilmesini sağlamıştır.

2.2.2. Öğretmenlerin başarı yönelimleri

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenler, öğrenci ve müfredat arasında can alıcı bir role sahiptir. Öğretmenlerin motivasyonu ve başarı yönelimleri eğitim müfredatının başarılı bir şekilde uygulanması ve yürütülmesi için önemli bir etken olarak göz önünde bulundurulmalıdır (Papaioannou ve Christodoulidis, 2007:

349). Geçmişte yapılan birkaç araştırmada (Brookhart ve Freeman, 1992: 46; Pajares, 1992: 322) öğretmenlerin öğrenciyken sahip olduğu yönelimlerden ve deneyimlerden kolay kolay ayrılamadığı saptanmıştır. Butler'e (2007: 243) göre başarı yönelimleri kuramı, öğretmen motivasyonunu tahmin etmek için ümit verici bir çerçeve sunmaktadır. Okul ortamı ise yalnız öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler için de başarı kazanma yeri olarak tanımlanabilir.

Buluş'un (2011: 544) 270 öğretmen adayı üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğrenme başarı yönelimlerinin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ames (1992: 263) ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu kişisel başarı yönelimlerinin oluşturdukları sınıf ortamları (öğrenme etkinlikleri, değerlendirme, ödül seçimi, otorite kullanımı) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının başarı yönelimleri üzerine yapılan araştırmalarda (Butler, 2007; Chacon, 2005 ve Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) yüksek öğrenme başarı yönelimine sahip öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim açısından olumlu algıya sahip olduklarını saptanmıştır. Yüksek performans kaçınma başarı yönelimine sahip öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ise kişisel ve mesleki gelişimleri açısından olumsuz bir algıya sahip oldukları belirtilmiştir. Daha sonra Butler ve Shibaz'ın (2008: 256) yaptıkları bir araştırmada, öğrenme başarı yönelimlerine sahip öğretmenlerin aktif bir şekilde öğrencilerin soru sormalarını destekleyen ve onlara yardımcı olan kişiler olduğu, fakat performans kaçınma yönelimine sahip öğretmenlerin ise öğrencilere soru sormayı yasaklayan ve bunu başarısız öğrenci davranışı olarak kabul eden kişiler olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar öğretmen ve öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin kişisel ve mesleki yeterlikleri açısından önemli ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı yönelimlerini ve dolayısıyla bu bağlama özgü motivasyonlarını anlamak ilk önce öğretmenlerinkini bilmekle başlar. Öğretmenler de öğrenciler gibi başarı yönelimleri, yaklaşımları ve zorluklara karşı tepkileri bakımından farklılık gösteren öğrenenler olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğrencilerin başarı yönelimlerinin öncüsü olarak kabul edilmektedir.

Bundan dolayı öğretmenlerin sahip olduğu başarı yönelimlerinin bilinmesi öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

2.2.3. Başarı yönelimi ve özyeterlik

Bazı araştırmalar, özyeterliğin başarı yönelimleri için gerekli olduğunu desteklese de (Fenollar vd., 2007: 878) bazıları başarı yönelimlerinin özyeterlik üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır (Coutinho ve Neuman, 2008: 147). Her iki durumda da öğrenme başarı yönelimleriyle yüksek özyeterlik birleşimi akademik başarı üzerine olumlu bir etkiye sahiptir. Coutinho ve Neuman, yüksek özyeterlik ve öğrenme başarı yönelimlerinin yüksek derecede ilişkili olduğunu ve üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerine sonuç veren olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Bütün araştırmalar aynı yönde sonuç vermemektedir. Vancouver vd., (2001) özyeterlik ile akademik başarının zaman geçişinden dolayı olumsuz yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar yüksek özyeterliğe olan güvenin bu sonucu doğurduğunu belirtmiştir. Vancouver ve Kendall (2006: 1149) aynı bulguları dile getirmiş ve çok yüksek özyeterlik inancına sahip öğrenenlerin başarıya ulaşmak için çabalarında ve motivasyonlarında azalma olduğunu ve sonuç olarak başarı düzeylerinin düştüğünü açıklamışlardır.

Bu konu bağlamında yapılan diğer bir araştırmada (Eryenen, 2008), , üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, öğretmenlik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin durumu ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmaya dört farklı öğretmenlik bölümünden ve bütün sınıf düzeylerinden toplamda 636 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve başarı yönelimleri arasındaki olası ilişkinin varlığı sorgulanmıştır. Edinilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının tüm alt boyutları ile öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimleri arasında, aynı yönde; performans kaçınma başarı yönelimi arasında ise ters yönde anlamlı ilişki bulunmuş, performans

yaklaşma başarı yönelimi ile öğretmenlik özyeterlik inancının alt boyutları arasında ise bir ilişkinin var olmadığı belirtilmiştir.

Coutinho ve Neuman'nın (2008: 147) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları bir araştırmada öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimlerinin özyeterliğin olumlu habercileri oldukları saptanmıştır. Yine aynı araştırma, öğrenme kaçınma ve özyeterlik arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Middleton ve Midgley'in (1997'den aktaran Coutinho ve Neuman, 2008: 136) yaptıkları araştırmada ise performans kaçınma ve özyeterlik arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrenme yaklaşma başarı yönelimine sahip öğrenenler genellikle iyi performans sergilediklerinden muhtemelen geçmişte birçok kez başarılı olmuşlardır. Bundan dolayı bu öğrenenlerin yüksek özyeterlik algısına sahip olmaları şaşırtıcı değildir. Ayrıca performans yaklaşma başarı yönelimine sahip öğrenenler de genellikle başarılıdırlar, çünkü bu bireyler diğer öğrenenlere kıyasla gerekli çabayı sarf ederek yeterliklerini gösterme çabası içinde bulunmuşlardır. Sonuç olarak bu öğrenenler, geçmişte başarılı oldukları için daha sonra da aynı başarıyı elde etme konusunda yeterliklerine inanmışlardır. Öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip öğrenenler ise, genellikle geçmişte elde ettikleri başarıyı tekrar elde etme konusunda kaygılıdırlar ve öğrenme kaçınma yöneliminin özyeterlik ile ilgili bu olumsuz yöndeki ilişkisi bu öğrenenlerin geçmişteki başarılarında olduğu gibi inanç eksikliğini yansıtmaktadır. Öğrenme kaçınmanın, başarısızlık korkusu ile olumlu yönde, özgür irade ile olumsuz yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Elliot ve McGregor, 2001: 507). Bundan dolayı, öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip bireylerin istenen başarıyı elde etmesi için kendi yeteneklerine olan güvenin olması pek mümkün görülmemektedir.

Özyeterlik, hem öğrenme yaklaşma yönelimiyle hem de başarı ile olumlu yönde ilişkilidir (Coutinho, 2008) ve öğrenme yaklaşma yönelimine sahip öğrenenlerin yüksek özyeterliğe sahip olacağı düşünüldüğünde, bu kişilerin başarılı olacağı ihtimali daha fazladır. Performans yaklaşma başarı yönelimine sahip öğrenenlerin ise yüksek özyeterliğe sahip oldukları (Pajares vd., 2000: 416) ve görevlerini iyi yaptıkları belirtilmiştir (Elliot ve McGregor, 2001: 515). Özyeterliğin başarı ile olumlu yöndeki ilişkisi göz önüne alındığında, özyeterliğin performans yaklaşma başarı yönelimi ve

başarı arasındaki ilişkide aracı olduğu çıkarımı yapılabilir. Düşük özyeterlik, akademik başarı ve öğrenme için gerekli davranışları engellemekte ve öğrenme işlerinde kaçınmayla sonuçlanmaktadır (Bandura, 1997: 236; Coutinho ve Neuman, 2008: 136). Dolayısıyla yüksek özyeterliğe sahip öğrenenler, düşük özyeterliğe sahip öğrenenlere kıyasla daha başarılı olmaktadır.

Parajes vd. (2000) ilköğretim öğrencileri üzerine yaptıkları bir araştırmada başarı yönelimleri ile özyeterlik arasında bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma başarı yönelimlerinin özyeterlik ile olumlu yönde, performans kaçınma yönelimiyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

2.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Destekli İÖLP Uygulaması

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesine bağlı dört yıllık bir lisans programıdır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında 28 Şubat 2000 tarihinde imzalanan protokol gereği başlatılan bu program, halen ülkemizdeki Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan örgün İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarına eşdeğer bir programdır. İÖLP'nin ilk iki yılı kısmen örgün, son iki yılı ise tamamen uzaktan öğretim sistemi ile yapılmaktadır². Uygulanmaya başladığı ilk yılda on ilde, 2001-2002 öğretim yılında ise on altı ilde yüz yüze öğretim devam etmiştir. Son olarak 2011-2012 öğretim yılında, yüz yüze öğretim Adana, Ankara, Balıkesir, Edirne, Erzurum, Eskişehir, İzmir ve Konya olmak üzere toplam sekiz ilde devam etmektedir. Öğrenciler üçüncü ve dördüncü sınıfta, diledikleri ilde tamamen uzaktan öğretim sistemiyle öğrenimlerini sürdürmektedir. 2011- 2012 öğretim yılından itibaren bu program yıllık öğretim düzeninden, yarıyıllık öğretim düzenine geçmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nın (İÖLP) temel amacı, ilk ve orta öğretimde giderek artan yabancı dil öğretmeni talebini karşılamada destek olmak ve ülkemizde gereksinim duyulan İngilizce öğretmenlerini, uygun maliyetlerle ve eğitimin kalitesini düşürmeden, istenilen sayı ve nitelikte yetiştirilmesini sağlamaktır (Kopkallı-Yavuz ve

² <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kataloglar.aspx> (Erişim tarihi: 04.02.2012)

Mutlu, 2006). 1999 yılında düzenlenen sekizinci yıllık kalkınma planına göre 2006 yılı sonuna kadar ihtiyaç duyulan İngilizce öğretmen sayısı 62.885'ti (Köse, vd., 2002: 1). O zamanlar, Milli Eğitim Bakanlığının ihtiyaç duyulan bu sayıyı tamamlayamamasının çeşitli nedenleri vardı. Bu nedenlerin başında, geleneksel öğretimle İngilizce alanında çeşitli programlardan mezun olanların sayısının 3.000 dolayında olmasıydı (Köse, vd., 2002: 1). Bu mezun sayısı ile ihtiyaç duyulan İngilizce öğretmenin, uzun yıllar tamamlanamayacağı anlamına gelmekteydi. Ayrıca mezun olanların bir kısmı çeşitli nedenlerden dolayı (düşük maaş, statü vb.) İngilizce öğretmenliği yerine özel sektörü seçmekteydi. Bunlara ek olarak, Avrupa Birliğinin politikaları çerçevesinde 1997 yılında zorunlu temel eğitim beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır. Beş yıllık temel eğitim zamanında öğrenciler altıncı sınıfta İngilizce öğreniyorlardı fakat sekiz yıllık zorunlu temel eğitimle beraber İngilizce eğitimi dördüncü sınıftan itibaren verilmeye başlandı. Dolayısıyla İngilizce öğretmeni ihtiyacı çok daha fazla artış gösterdi. O zamanlar Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim dili İngilizce olan bir üniversiteden mezun olanları İngilizce öğretmeni olarak görevlendirmekteydi. Örneğin işletme, Fizik, İnşaat mühendisliği bölümü mezunlarını okullarda İngilizce öğretiyorlardı. Fakat bu uygulama başarılı olamadı çünkü bu öğreticiler İngilizce biliyorlardı fakat İngilizce öğretimi için gerekli olan tutum ve pedagojik becerilere sahip değillerdi. Bunun sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Üniversitesi ile 2000 yılında bir protokol imzalayarak uzun vadede İngilizce öğretmen eksiğini tamamlamayı hedefledi, böylece çevrimiçi öğrenme ortamı destekli uzaktan öğretim modeli yardımıyla İÖLP, Anadolu Üniversitesi bünyesinde başlatıldı.

İÖLP'de yürütülen dersler örgün İngilizce öğretmenliği programlarıyla eşdeğer olacak şekilde hazırlanmış ve ilk iki yılda bazı dersler yüz yüze bazı dersler ise uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Öğrenciler, üçüncü. sınıf dersleri arasında yer alan "İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet Uygulamaları I" ve "İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet Uygulamaları II" ile dördüncü sınıf dersleri arasında yer alan "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" gibi uygulama derslerini, ikamet ettikleri diğer bir ifade ile posta adreslerinde belirttikleri ilde yürütebilmektedir. İÖLP dersleri Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3. İÖLP Dersleri ve ECTS Kredileri³

I.SINIF	1.YARIYIL (GÜZ)		ECTS	2.YARIYIL (BAHAR)			ECTS
	YÜZYÜZE EĞİTİM	Dersin Adı		YÜZYÜZE EĞİTİM	Dersin Adı		
		BAĞLAMSA DİLBİLGİSİ I	3		BAĞLAMSA DİLBİLGİSİ II	4	
		SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ I	3		SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ II	4	
		OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ I	3		OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ II	4	
		DİNLEME VE SESLETİM I	3		DİNLEME VE SESLETİM II	4	
	UZAKTAN EĞİTİM	EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ	6		EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	4	
		ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ	3		EĞİTİM SOSYOLOJİSİ	5	
		PSİKOLOJİYE GİRİŞ	4		BİLGİSAYAR II	5	
		BİLGİSAYAR I	5				
II.SINIF	3.YARIYIL (GÜZ)		ECTS	4.YARIYIL (BAHAR)			ECTS
	YÜZYÜZE EĞİTİM	Dersin Adı		YÜZYÜZE EĞİTİM	Dersin Adı		
		BAĞLAMSA DİLBİLGİSİ III	4		BAĞLAMSA DİLBİLGİSİ IV	4	
		SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ III	4		SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ IV	3	
		İLERİ OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ I	4		İLERİ OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ II	4	
		ÇEVİRİ (İNG/TÜRK)	4		ÇEVİRİ (TÜRK/İNG)	4	
	UZAKTAN EĞİTİM	TÜRKÇE SÖZLÜ ANLATIM	4		TÜRKÇE YAZILI ANLATIM	4	
		ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ I	3		ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ II	3	
		ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	3		DAVRANIŞ BİLİMLERİNE GİRİŞ	4	
		TOPLUM VE İLETİŞİM	4		GÜZEL SANATLAR	4	
III.SINIF	5.YARIYIL (GÜZ)		ECTS	6.YARIYIL (BAHAR)			ECTS
	UZAKTAN EĞİTİM	Dersin Adı		UZAKTAN EĞİTİM	Dersin Adı		
		İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR	4		DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ	5	
		ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ I	4		ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ II	4	
		OKUMA VE DİNLEME ÖĞRETİMİ	5		KONUŞMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ	4	
		DİLBİLİM I	5		DİLBİLİM II	5	
		İNGİLİZ /AMERİKAN EDEBİYATI I	4		İNGİLİZ /AMERİKAN EDEBİYATI II	4	
		SINIF YÖNETİMİ	4		KÜLTÜR TARİHİ	4	
		TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI I *	4		TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI II *	4	
IV.SINIF	7.YARIYIL (GÜZ)		ECTS	8.YARIYIL (BAHAR)			ECTS
	UZAKTAN EĞİTİM	Dersin Adı		UZAKTAN EĞİTİM	Dersin Adı		
		DİL EDİNİMİ	4		YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME II	5	
		ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	3		PEDAGOJİK GRAMER II	6	
		YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME I	4		TÜRKÇE TÜMCE BİLGİSİ VE ANLAM BİLİMİ	5	
		OKUL DENEYİMİ *	4		ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI *	5	
		İNG. ÖĞRETMELİĞİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI I	3		İNG. ÖĞRETMELİĞİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI II	5	
		PEDAGOJİK GRAMER I	4		TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ	4	
		TÜRKÇE SES VE BİÇİM BİLGİSİ	4				
		REHBERLİK	4				

*Uygulama dersler

³ <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/iolp/Sayfalar/default.aspx> (Erişim Tarihi: 23.02.2012)

2.3.1. İÖLP’de çevrimiçi öğrenme ortamı

Çevrimiçi öğrenmenin alanyazında uygulamayı ve kullanılan teknolojilerin farklılığını yansıtan birçok tanımı bulunmaktadır. Khan (1997: 7) çevrimiçi öğrenmeyi; öğrenenlerin World Wide Web’in (www) özelliklerinden faydalanarak eğitim-öğretim yapmak için kullanılan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yazar çevrimiçi öğrenmeyi öğrenme materyallerine ulaşmak, içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle iletişim kurmak, öğrenme sürecinde yardım almak, bilgi edinmek ve kişisel anlamlar oluşturmak ve öğrenme deneyimi sonucunda gelişmek şeklinde de ifade etmektedir.

İÖLP’de sunulan çevrimiçi derslerin, öğrenenlerin konuları anlama, danışmanlık gereksinimlerini karşılama ve güdülenmesi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi ve yabancı dil öğretiminde kullanımı giderek artan çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim, eşzamanlı ya da eşzamansız olarak gerçekleşmektedir. 2003-2004 yılında başlatılan çevrimiçi eşzamansız derslere katılım isteğe bağlı olarak gerçekleşmektedir (Şakar, 2009).

İÖLP’nin birinci ve ikinci sınıf derslerinin bazılarıyla, üçüncü ve dördüncü sınıf dersleri, İnternet üzerinde yayınlanan çevrimiçi derslerle desteklenmektedir. İÖLP kapsamında hazırlanan çevrimiçi derslerin temel amacı, ders kitaplarında anlatılan konuların öğrenimini kolaylaştırmaktır. Tablo 4’te çevrimiçi öğrenme ortamından verilen dersler sunulmuştur.

Tablo 4. İÖLP’de Çevrimiçi Ortamdan Verilen Dersler⁴

I. Sınıf Çevrimiçi Dersler	
1.YARI YIL (GÜZ)	2.YARI YIL (BAHAR)
▪ BAĞLAMSAAL DİLBİLGİSİ I (İNÖ103U CONTEXTUAL GRAMMAR I)	▪ BAĞLAMSAAL DİLBİLGİSİ II (İNÖ104U CONTEXTUAL GRAMMAR II)
II. Sınıf Çevrimiçi Dersler	
3.YARI YIL (GÜZ)	4.YARI YIL (BAHAR)
▪ BAĞLAMSAAL DİLBİLGİSİ III (İNÖ205U CONTEXTUAL GRAMMAR III)	▪ BAĞLAMSAAL DİLBİLGİSİ IV (İNÖ206U CONTEXTUAL GRAMMAR IV)
III. Sınıf Çevrimiçi Dersler	
5.YARI YIL (GÜZ)	6.YARI YIL (BAHAR)
▪ DİLBİLİM I (İNÖ301U LINGUISTICS I) ▪ İNGİLİZ/AMERİKAN EDEBİYATI I (İNÖ309U ENGLISH/AMERICAN LITERATURE I) ▪ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR (İNÖ305U APPROACHES TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING) ▪ ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ I (İNÖ303U TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS I) ▪ OKUMA VE DİNLEME ÖĞRETİMİ (İNÖ307U TEACHING READING AND LISTENING) ▪ TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI I (THU301U COMMUNITY SERVICE I) (Bu derste yalnızca danışmanlık hizmeti verilmektedir.)	▪ DİLBİLİM II (İNÖ302U LINGUISTICS II) ▪ İNGİLİZ/AMERİKAN EDEBİYATI II (İNÖ310U ENGLISH/AMERICAN LITERATURE II) ▪ KONUŞMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ (İNÖ308U TEACHING SPEAKING AND WRITING) ▪ ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ II (İNÖ304U TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS II) ▪ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ (İNÖ306U TEACHING GRAMMAR) ▪ TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI II (THU302U COMMUNITY SERVICE II) (Bu derste yalnızca danışmanlık hizmeti verilmektedir.)
4. Sınıf Çevrimiçi Dersler	
7.YARI YIL (GÜZ)	8.YARI YIL (BAHAR)
▪ ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ (ÖMB407U ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY) ▪ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME I (İNÖ407U ENGLISH LANGUAGE TESTING AND EVALUATION I) ▪ DİL EDİNİMİ (İNÖ405U LANGUAGE ACQUISITION) ▪ PEDAGOJİK GRAMER I (İNÖ403U PEDAGOGICAL GRAMMAR I) ▪ TÜRKÇE SES VE BİÇİM BİLGİSİ (TÜR401U TURKISH PHONOLOGY AND MORPHOLOGY) (Bu derste yalnızca danışmanlık hizmeti verilmektedir.) ▪ OKUL DENEYİMİ (ÖMB409U SCHOOL EXPERIENCE) (Bu derste yalnızca danışmanlık hizmeti verilmektedir.)	▪ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME II (İNÖ408U ENGLISH LANGUAGE TESTING AND EVALUATION II) ▪ PEDAGOJİK GRAMER II (İNÖ404U PEDAGOGICAL GRAMMAR II) ▪ TÜRKÇE TÜMCE BİLGİSİ VE ANLAM BİLİMİ (TÜR402U TURKISH SYNTAX AND SEMANTICS) (Bu derste yalnızca danışmanlık hizmeti verilmektedir.) ▪ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI (İNÖ406U PRACTICE TEACHING) (Bu derste yalnızca danışmanlık hizmeti verilmektedir.)

Bozkaya (2002), çevrimiçi derslerin üniversite öğrencilerinin genel özyeterlikleri üzerine etkilerini inceleyen bir araştırmasında, çevrimiçi ders alan öğrenenlerin genel özyeterliklerinin arttığını ve özellikle erkek öğrenenlerin kadın öğrenenlere göre genel özyeterliklerinin daha fazla artış gösterdiği belirtilmiştir.

⁴<http://eogrenme.anadolu.edu.tr/iolp/Sayfalar/default.aspx> (Erişim Tarihi: 23.02.2012)

Şakar (2009), uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamı desteği konusunda 422 İÖLP öğrencisi üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrenenlerin yaklaşık %48'inin haftada bir veya iki kez çevrimiçi derslere katıldıklarını saptamıştır. Öğrencileri yaklaşık %26'sının ise çevrimiçi öğrenme ortamını sadece sınavlardan önce ziyaret ettiği bulunmuştur. Aynı araştırmada, 2007-2008 öğretim yılında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinin yaklaşık %72'sinin çevrimiçi öğrenme ortamına katıldığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin %69'u, çevrimiçi eşzamanlı öğretim istediğini belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamına katılmayanlar farklı nedenlerden dolayı katılmadıklarını bildirmiştir. Bazı öğrenenler ise, çevrimiçi öğrenme ortamının kendi başarılarına bir katkı sağladığına inanmamaktadır. Bazıları ise, bilgisayara ve/veya İnternet bağlantısına sahip olmadığı için çevrimiçi derslere katılamadığını ifade etmiştir.

Çevrimiçi ortam destekli İÖLP'de üçüncü ve dördüncü sınıf derslerinde bulunan eşzamansız öğrenme araçları aşağıda sıralanmıştır.

Ders Bilgisi (Course Info): Dersi tanıtımı, dersin gerektirdiği materyaller, dersin amaçları, gerektirdikleri, ders planı, her hafta takip edilecek üniteler ve sınav tarihleri bu bölümde yer almaktadır.

Duyurular (Announcements): Öğrenenlere duyuruların iletilmesini sağlar. Ders sorumlularının sınav tarihleri ve tatil günlerinin belirtildiği bir takvimi ve danışmanların gönderdikleri önemli notlarını içermektedir.

Üniteler (Units): Ders kitaplardaki konuların genel açıklamalarını içeren bölümdür. İçeriğinde konunun genel sunumu, üniteye ilişkin kısa sınavlar, ödevler, okuma ve yorum bölümleri yer almaktadır. Öğrenenlere sorular sorulmakta ve soruların doğru cevapları görülebilmektedir.

ePosta (eMail): Öğrenenlerin danışmanlarına, derslerle ilgili veya genel işleyişe ilişkin sorunlarını ve sorularını iletmesini sağlamaktadır.

Tartışma (Discussion): Öğrenenlerin birbirleriyle grup tartışmaları yapmalarını sağlar. Her ders için ilgili haftaya ait açılan tartışma konusunda öğrenenler o haftaya ait üniteyle ilgili sorular sorabilmektedir. Ayrıca öğrenenler danışmanlık çerçevesinde anlamadıkları noktaları da burada danışmanlara sorabilmektedir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006).

Öğrenci Ana Sayfası (Student Homepages): Öğrenenlerin kendilerini tanıtan bir Web sayfası hazırlayarak burada yayınlanabilmelerine yardımcı olunmaktadır.

Deneme Sınavı (Self-Test): Öğrenenler ara sınavlar ve dönem sonu sınavı öncesinde yayınlanan testleri çözerek sınava hazırlık yapmaktadır.

Kaynaklar (Resources): Derslerdeki konulara ilişkin ek kaynaklar burada yayınlanmaktadır ve öğrenenler genellikle İnternet üzerindeki güvenli ve belirli kaynaklara yönlendirilmektedir.

Yardım (Help): Bu bölümde İngilizce öğretimiyle, programla ve çevrimiçi derslerle ilgili sıkça sorulan sorular bulunmaktadır ayrıca çevrimiçi derslerle ilgili olarak da danışmana ulaşılabilmektedir.

Sözlük (Glossary): Öğrenenlerin bilmedikleri terim veya kelimelerin tanımları ve açıklamaları buradan öğrenebilirler.

Bağlantılar (Links): Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı gibi sistemde kullanılan sitelerin ana sayfalarına geçmek için bağlantılar yer almaktadır.

Alanyazında incelenen araştırmalar, özyeterlik inancı ve başarı yöneliminin eğitim ve öğretim ortamlarında önem taşıdığını belirtmiştir. Birçok alanda özyeterlik inancı ve başarı yöneliminin incelendiği, ancak ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde ise henüz yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme destekli uzaktan öğretim modeli ile yürütülen programlarda öğrenenlerin özyeterlik inancı, başarı

yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma durumları daha önce ele alınmamış bir konudur. Bu araştırmayla, çevrimiçi öğrenme ortamı destekli İÖLP’de öğretmen adaylarının özyeterlik inancının, başarı yöneliminin ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarının ve bu ortamı kullanma sıklıklarının belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması hedeflenmektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Çevrimiçi öğrenme ortamı destekli uzaktan öğretim modeliyle öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının, çeşitli değişkenler ile öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ile bu ortamı kullanma sıklıkları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, tarama modeli ele alınmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modeli, nicel araştırma yöntemlerinden biridir ve bu yöntemde araştırmacı, tüm evrenin veya örneklemin tutumunu, görüşünü, ilgisini, davranış şekillerini veya karakteristik özelliklerini tanımlamaya çalışır (Creswell, 2005: 354). Bu yöntemde, araştırmacı, verilerini ölçek yardımıyla farklı veri toplama tekniklerinden (yüz yüze, ePosta veya geleneksel posta) yararlanarak toplar. Ayrıca, araştırmacı araştırma bulgularından elde ettiği sonuçları yorumlarken geçmişte yapılan araştırma sonuçlarını kullanır. Bu çalışmada İÖLP öğretmen adaylarının, öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ile bu ortamı kullanma sıklıkları değişkenleri arasında birlikte değişim varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İÖLP ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersini alan 588 son sınıf öğrencisi, bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacına uygun olarak uygulanan anketin temsili örneklem büyüklüğünün, %95 güven seviyesinde, %6 hata payında ve 588 öğretmen adayından oluşan evrende %50 yanıt dağılımı parametreleri dikkate alındığında, 184 katılımcıdan oluşması gerekmektedir (Roasoft, 2009). Otuzbeş gün çevrimiçi sistemde kalan ankete 186 kişi katılmış ve evren içinde geri dönüş oranı yaklaşık %32 olmuştur. Tablo 5’te de görüldüğü gibi

örneklem büyüklüğü 186 öğrenenden oluşmuş ve bu orana göre, hata payı %5.95 olarak hesaplanmıştır. Örneklem yöntemi olarak, öğrenci sayısına orantılı olasılıklı örneklemeye esasına dayanan, tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tablo 5'te araştırmaya gönüllü olarak katılan örneklem ve evrenin cinsiyete göre dağılımı sunulmuştur. Dağılımlar incelendiğinde örneklemdeki katılımcıların cinsiyet yüzdelerinin evrendeki katılımcılarla yüksek bir paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 5. Örneklem ve Evrenin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Örneklem (n=186)		Evren (N=588)	
	Sıklık	%	Sıklık	%
Kadın	144	77,4	451	76,7
Erkek	42	22,6	137	23,3
Toplam	186	100	588	100

Katılımcıların yaş durumlarının dağılımı incelendiğinde, %53,2'sinin 21-23 yaş grubu arasında, %46,8'inin ise 24-30 yaş grubu arasında olduğunu görülmektedir. Buna ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Sıklık	%	Birikimli %
21	9	4,8	4,8
22	38	20,4	25,3
23	52	28,0	53,2
24	24	12,9	66,1
25	9	4,8	71,0
26	18	9,7	80,6
27	14	7,5	88,2
28	11	5,9	94,1
29	4	2,2	96,2
30	7	3,8	100,0
Toplam	186	100,0	

Öğretmen adaylarının, mezun olunan lise türü dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur. Katılımcıların %31,7’si Anadolu Lisesi, %52,2’si Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve %16,1’i diğer lise türü mezunu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 7. Örneklemin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise Türü	Sıklık	%
Anadolu Lisesi	59	31,7
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	52,2
Anadolu Öğretmen Lisesi	19	10,2
Düz Lise	10	5,4
Diğer	1	0,5
Toplam	186	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, İÖLP’nin ilk iki yılında öğrenim gördükleri illeri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaklaşık %52’si (n=96) Eskişehir’de, %5’i (n=10) Adana’da, %6’sı (n=11) Konya’da, %5’i (n=9) Erzurum’da, %4’ü (n=8)

Balıkesir’de, %8’i (n=15) Edirne’de, %5’i (n=9) Ankara’da, %7’si (n=13) İzmir’de ve %8’i (n=15) diğer illerde (Bursa, Gaziantep, İstanbul, Trabzon, Samsun) öğrenim görmüşlerdir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %52’si Eskişehir’de , %48’i diğer illerde öğrenim görmüşlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

İngilizce öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini, öğretmenlik özyeterlik inançlarını ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarını ve sıklıklarını belirlemek ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkileri ölçmek için anket uygulaması veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Öğretmen adayları veri toplama araçlarını isteğe bağlı olarak yanıtlamışlardır. Bu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen ‘Başarı Yönelimleri Ölçeği’ ile özyeterlik inançları, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Chacon (2005) tarafından uyarlanan ‘İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği’ ile ölçülmüştür. Ayrıca, araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bazı nitelikler de araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanımına İlişkin Form’ ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. İngilizce öğretmenleri özyeterlik inancı ölçeği

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Chacon (2005) tarafından uyarlanan ‘İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği’ kullanılmıştır. Ek 2’de yer alan bu ölçek önce yazarından gerekli izin alınarak ve sonra Türkçe’ye adapte edildikten sonra kullanılmıştır. Adaptasyon sürecinde ölçek, Türkçe ve İngilizce alan bilgisine hâkim bir öğretim üyesi, üç İngilizce öğretmeni ve bir çevirmene gönderilmiştir. Daha iyi bir sonuç almak için bu kişilerle komite şeklinde toplantı yapılmıştır. Ardından hedef kültüre ve o kültürdeki kelimelere aşina olan uzmanlar yardımıyla geri çeviri yapılmıştır. Uyarlanan ölçek uzmanlara gösterilerek ifadeler hakkındaki görüş ve önerileri alınmış ve sonra onlarla birlikte tekrar gözden geçirilip gerekli düzeltmeler

yapılmış ve onayları alınmıştır. Uyarlanan ve düzeltmeleri yapılan ölçek, psikometrik özelliklerin incelenmesine geçilmeden önce, esas grubun özelliklerini taşıyan bir gruba pilot çalışma olarak uygulanmış ve yine gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik için, hedef evreni temsil edecek büyüklükte bir örneklem grubuna ölçek uygulanmıştır. Buna ek olarak da, faktör analiziyle yapı kontrol edilmiştir. 12 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları; öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimini sağlama yeterliği şeklindedir. Maddeler dokuzlu Likert dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Öğretmen adayları örneğin; “Öğrencilerin başarılarını ölçmek için iyi sorular hazırlamada”, “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmede”, “İngilizce dersine az ilgi gösteren öğrencileri motive etmede” kendinizi ne düzeyde yeterli buluyorsunuz? şeklindeki sorulara (“1=Yetersizim; 3= Çok az yeterliyim; 5=Biraz yeterliyim; 7= Oldukça yeterliyim; 9= Çok yeterliyim”) katılım derecelerini belirterek cevap vermişlerdir.

Öğretmenlik özyeterlik inancı ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin boyutlara göre dağılımları ve faktör yüklemeleri Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri		
	1	2	3
1	0,704		
2	0,815		
3	0,847		
4	0,470		
5		0,817	
6		0,814	
7		0,821	
8		0,581	
9			0,717
10			0,761
11			0,737
12			0,807
Güvenirlilik Cronbach Alpha	0,820	0,877	0,882
Toplam Cronbach Alpha Katsayısı		0,927	

1= Öğrencinin Katılımını Sağlama Yeterliği, 2=Sınıf Yönetimi Yeterliği, 3= Öğretim Stratejileri Yeterliği

Ölçeğin orijinalinde güvenirliğinin belirlenmesi için faktörler için hesaplanan Cronbach Alpha değeri; Öğrencinin Katılımını Sağlama Yeterliği diye adlandırılan birinci faktör için 0.79, Sınıf Yönetimi Sağlama Yeterliği diye adlandırılan ikinci faktör için 0.83 ve Öğretim Stratejilerini Kullanma Yeterliği diye adlandırılan üçüncü faktör için 0.81 olarak bulunmuştur. Uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayıları ile faktör yükleri dağılımı, orijinal ölçeğin bulgularıyla paralellik göstermiştir. Ancak, ölçeğin

dördüncü maddesi, düşük bir faktör yüklemesi vermiştir. Bu madde “Öğrencilerin başarılı olması konusunda ailelerini yönlendirmede kendinizi ne derece yeterli buluyorsunuz” şeklinde ifade edilmektedir. Bu maddenin, bu araştırma için düşük faktör yüklemesi vermesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında, öğrenci aileleriyle bir araya gelmemeleri ve dolayısıyla bu maddeye cevap verirken kendilerini sağlıklı değerlendirememeleri şeklinde açıklanabilir.

3.3.2. Başarı yönelimleri ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin belirlenmesi için veri toplama aracı olarak Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen ‘Başarı Yönelimleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Ek 3’de yer alan bu ölçek ‘İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği’nde olduğu gibi yazarlarından gerekli izinler alınarak Türkçe’ye adapte edildikten sonra kullanılmıştır. Adaptasyon sürecinde ölçek, Türkçe ve İngilizce alan uzmanı bir öğretim üyesine, üç İngilizce öğretmenine ve bir çevirmene gönderilmiştir. Daha iyi bir sonuç almak için bu kişilerle komite şeklinde toplantı yapılmıştır. Ardından hedef kültüre ve o kültürdeki kelimelere aşina olan uzmanlar yardımıyla geri çeviri yapılmıştır. Uyarlanan ölçek uzmanlara gösterilerek ifadeler hakkındaki görüş ve önerileri alınmış ve tekrar gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılmış ve onayları alınmıştır. Uyarlanan ve düzeltmeleri yapılan ölçek, psikometrik özelliklerin incelenmesine geçilmeden önce esas grubun özelliklerini taşıyan bir gruba pilot çalışma olarak uygulanmış ve yine gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik için, hedef evreni temsil edecek büyüklükte bir örneklem grubuna ölçek uygulanmıştır. Buna ek olarak da faktör analiziyle yapı kontrol edilmiştir. Bu ölçek 12 maddeden ve öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrenme kaçınma başarı yönelimi, performans yaklaşma başarı yönelimi ve performans kaçınma başarı yönelimi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adayları örneğin “Amacım programda verilen öğrenme materyallerini en iyi şekilde öğrenmeye çalışmaktır.”, “Ders materyallerini eksik öğrenmekten kaçınırım.”, “Hedefim diğer öğrencilerden daha başarılı olmaktır.” gibi sorulara, “1=Kesinlikle Katılmıyorum; 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum” arasında beşli Likert tipi derecelendirme ile yanıt vermiştir.

‘Başarı Yönelimleri Ölçeği’nde yer alan 12 maddenin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analiziyle ölçekteki 12 maddenin kaç alt boyutu ölçtüğünün incelenmesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak dört alt boyut bulunmuştur. Başarı yönelimleri ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin boyutlara göre dağılımları ve faktör yüklemeleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Başarı Yönelimleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
1	0,822			
3	0,819			
7	0,812			
6		0,853		
10		0,874		
12		0,791		
2			0,884	
4			0,879	
8			0,693	
5				0,845
9				0,782
11				0,491
Güvenirlilik Cronbach Alpha	0,822	0,917	0,838	0,899
Toplam Cronbach Alpha Katsayısı		0,899		

1= Öğrenme Yaklaşma Yönelimi, 2= Performans Kaçınma Yönelimi, 3= Performans Yaklaşma Yönelimi, 4= Öğrenme Kaçınma Yönelimi.

Ölçeğin orijinalinde güvenirliğinin belirlenmesi için faktörler için hesaplanan Cronbach Alpha değeri; Öğrenme Yaklaşma Başarı Yönelimi diye adlandırılan birinci faktör için 0.84, Performans Kaçınma Başarı Yönelimi diye adlandırılan ikinci faktör için 0.94,

Performans Yaklaşma Başarı Yönelimi diye adlandırılan üçüncü faktör için 0.92 ve Öğrenme Kaçınma Başarı Yönelimi diye adlandırılan dördüncü faktör için 0.88 olarak bulunmuştur. Uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayıları ile faktör yükleri dağılımı, orjinal ölçeğin bulguları ile paralellik göstermiştir.

3.3.3. Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanımına ilişkin bölüm

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ek 4'te yer bu bölüm, İÖLP öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarını, ortama nereden katıldıklarını, bu ortamı kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ayrıca, açık uçlu sorular yardımıyla öğretmen adaylarından, ortamın kullanımına ve geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırmada gizlilik esası nedeniyle, katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

3.3.4. Kişisel bilgiler formu

Ek 1'te yer alan ve araştırmacı tarafından hazırlanan bu bölüm, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, üniversiteye giriş puanı, programı tercih sırası, İngilizce konuşulan bir ülkede bulunma durumu ve İngilizce bilgisi gerektiren bir iş deneyimine sahip olup olmadıkları gibi özyeterlik inancı ve başarı yönelimi ile ilişkili olabilecek sorulardan oluşmaktadır. Bu bölüm, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyo-demografik özellikleri ile ilgili genel bir bilgi elde edilmesinde ve başarı yönelimleri, öğretmenlik özyeterlikleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıkları ile ilgili sonuçlarının yordanmasında kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri kaynağı olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 'Öğretmenlik Uygulaması' dersini alan son sınıf öğrencilerine uygulanan ölçek ve formlardan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin pilot uygulaması 2011–2012 akademik yılı bahar döneminde Mart ayı içerisinde

gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersini alan ve son sınıfta bulunan 38 öğrenci (30 Kadın, 8 Erkek) ile yapılmıştır. Güvenirliğin hesaplamasında Cronbach Alfa analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011: 171), psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenirliği için yeterli görüldüğünü belirtmiştir. Pilot çalışma sonucunda, uyarlanan iki ölçek ve bu ölçeklerin alt boyutlarının güvenirlik değeri 0.82 ve üstü bulunmuş ve ölçeklerin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Asıl uygulama aynı dönemde otuz beş gün içinde (9 Nisan- 14 Mayıs 2012) İÖLP web sitesi üzerinden yayınlanmış, öğretmen adayları tarafından isteğe bağlı ve bir defaya mahsus olmak üzere yanıtlanmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın temel amacı, İngilizce Öğretmenliği Lisan Programı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarını, başarı yönelimlerini ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarını ve bu ortamı kullanma sıklıklarını incelemektir. Belirtilen temel amaç doğrultusunda, bu bölümde öncelikle öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının ve başarı yönelimlerinin alt faktörlerine ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarına ve bu ortamı kullanma sıklıklarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamın kullanma sıklıkları arasındaki ilişkilere ait sonuçlar ortaya koyulmuştur. Son olarak da, öğretmen adaylarının belirtilen değişkenlerinin, sosyo-demografik özelliklerine göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

4.1. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu soruya ilişkin olarak, İÖLP öğretmen adaylarının öğrencinin katılımını sağlama yeterliği, İÖLP öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliği ve İÖLP öğretmen adaylarının öğretim stratejileri yeterliği konusunda bulgular aşağıda verilmiştir.

Bu araştırma sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesine yönelik olarak öğretmen adaylarının genel öğretmenlik özyeterliği inancına, öğrenci katılımını sağlamaya, sınıf yönetimini sağlamaya ve öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin ortalamalarına bakılmıştır. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10’da sunulan bulgulara göre İÖLP öğretmen adaylarının genel öğretmenlik özyeterliğine ilişkin özyeterlik inancı ortalaması 7,14 olarak bulunmuştur. Genel

öğretmenlik özyeterliliğine ilişkin üç alt boyuta bakıldığında ise, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya yönelik ortalamalarının 6,96; sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin ortalamalarının 7,07; Öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin ortalamalarının ise 7,40 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, İÖLP öğretmen adaylarının özyeterlik inancının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular (n=186)

	$\bar{X}$	s	Minimum	Maksimum
Öğrenci katılımını sağlama	6,96	1,46	1,25	9,00
Sınıf yönetimini sağlama	7,07	1,48	1,50	9,00
Öğretim stratejilerini kullanma	7,40	1,36	3,00	9,00
Genel öğretmenlik özyeterliği	7,14	1,27	3,00	9,00

$\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

4.2. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ne düzeyde ve yöndedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu soruya ilişkin, İÖLP öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşma yönelimi ve düzeyine, İÖLP öğretmen adaylarının öğrenme kaçınma yönelimi ve düzeyine, İÖLP öğretmen adaylarının performans yaklaşma yönelimi ve düzeyine ve İÖLP öğretmen adaylarının performans kaçınma yönelimi ve düzeyine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 11’de İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine ait betimsel veriler verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşma başarı yönelimine ait ortalamaları 4,21; performans kaçınma başarı yönelimine ait ortalamaları 2,88; performans yaklaşma başarı yönelimine ait ortalamaları 3,18; öğrenme kaçınma başarı yönelimine ait ortalamaları 4,02 ve genel başarı yönelimine ait ortalamaları ise 3,60’tır.

Tablo 11. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular (n=186)

	$\bar{X}$	s	Minimum	Maksimum
Öğrenme yaklaşma	4,21	0,93	1,00	5,00
Performans kaçınma	2,88	1,44	1,00	5,00
Performans yaklaşma	3,18	1,35	1,00	5,00
Öğrenme kaçınma	4,02	1,06	1,00	5,00
Genel başarı yönelimi	3,60	0,93	1,00	5,00

$\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Tablo 11’de görüldüğü gibi İÖLP öğretmen adaylarının öğrenme boyutundaki başarı yönelimleri, performans boyutundaki başarı yönelimlerinden daha yüksektir. Genel başarı yönelimleri ise ortalamanın üzerindedir. Buna göre öğretmen adayları genel olarak öğrenme başarı yöneliminde oldukları söylenebilir.

4.3. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumlarına ve Bu Ortamı Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu ise “İÖLP öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıkları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu soruya ek olarak öğretmen adaylarına, İÖLP öğretmen adayları çevrimiçi derslere nereden erişmektedirler?, İÖLP öğretmen adayları çevrimiçi yürütülen derslere hangi sıklıkla katılmaktadırlar?, çevrimiçi öğrenme ortamı öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine yardımcı olmakta mıdır?, çevrimiçi öğrenme ortamı öğretmen adaylarının ders kitaplarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmakta mıdır?, çevrimiçi öğrenme ortamı öğretmen adaylarının sınav başarılarını artırmakta mıdır?, çevrimiçi öğrenme ortamı öğretmen adaylarının motivasyonlarını artırmakta mıdır?, çevrimiçi öğrenme ortamı öğretmen adaylarının dersin öğreticileriyle iletişimlerini sağlamakta mıdır? ve çevrimiçi öğrenme ortamı öğretmen adaylarının programdaki diğer öğrencilerle iletişimlerini sağlamakta mıdır? şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi “İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere hangi sıklıkta katılıyorsunuz/katıldınız?” sorusuna, öğretmen adaylar “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında cevap vermişlerdir. Aşağıda verilen bulgulara göre, çevrimiçi ortama katılma durumlarına ait ortalama 0,81’dir. Bu bulgu, İÖLP öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere nadiren katıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumu (n=186)

	$\bar{X}$	s	M	Min.	Maks.	KD
İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere hangi sıklıkta katılıyorsunuz/katıldınız?	0,81	0,99	1,00	0	4	0

$\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; M= Medyan; KD= Kayıp Değer

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğrenenlerin yaklaşık %58’i çevrimiçi ortama katılırken, yaklaşık %42’si ise çevrimiçi ortama katılmadıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 13. İÖLP’de Yürütülen Çevrimiçi Derslere Öğrenenlerin Katılma Durumu, Sıklığı ve Yüzdesi (n=186)

	Sıklık	%
Evet	108	58,1
Hayır	78	41,9
Toplam	186	100,0

Bu sonucu değerlendirmek amacıyla katılımcılara açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmada gizlilik esası nedeniyle, katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimleri kullanılmıştır. Bu katılımcılar, çevrimiçi öğrenme ortamının beğenmedikleri yönlerini ve dolayısıyla da neden katılmadıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

Ata: Her konuyu kapsamıyor ve güncellenmiyor.

Bilge: Bazen beklentinin altında kalması ve yüz yüze iletişim eksikliğinden kaynaklanan anlaşılmayan noktaların sorulamaması.

Ceyda: Pratik olmayışı. Her derse erişemeyişimiz.

Dila: Sistemin çok fazla yenilikçi olmaması her sene aynı şeyleri görmekten sıkılıyorum.

Ege: Öğreticilerle iletişim mümkün olmuyor.

Figen: Biraz daha açıklayıcı olmalı karmaşık ve kitaba yönlendiriyor. Kitap olmadan oradan çalışmak imkansız. Yeni sistemden önce elimizde kitap olmadan çevrimiçi dersten çok net ve sağlam bir şekilde bilgi edinebiliyorduk. Örneğin ELT method dersi.

Gonca: Çevrimiçi dersler daha basit düzeyde ve kapsamsız anlatılırken, sınav soruları daha kapsamlı ve analiz gerektirmektedir. Dolayısıyla da kendi değerlendirmemi yaparken sonuçlar beni yanıltmaktadır.

Hale: Bence ders kitapları ve packler yeterli o yüzden çevrimiçi dersler gereksiz.

Tablo 14'te belirtildiği gibi çevrimiçi derslere katılan öğrenenlerin yaklaşık %82'si çevrimiçi derslere kendi bilgisayarından, %6'sı internet kafeden ve %12'si ise diğer ortamlardan erişmektedir.

Tablo 14. Çevrimiçi Derslere Erişim Ortamı, Sıklığı ve Yüzdesi

Erişim Ortamı	Sıklık	%
Kendi bilgisayarım	98	82,4
İnternet kafe	7	5,9
Diğer ortamlar	14	11,8
Toplam	119	100,0
Kayıp veri	67	36

Tablo 15’te sunulan bilgilere göre öğrencilerin yaklaşık olarak %50’si çevrimiçi derslere hiçbir zaman, %28’i nadiren, %17’si ara sıra, %4’ü sıklıkla ve %2’si her zaman katılmaktadır.

Tablo 15. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Derslere Katılma Sıklıkları ve Yüzdeleri (n=186)

	Sıklık	%
Hiçbir zaman	92	49,5
Nadiren	52	28,0
Ara sıra	31	16,7
Sıklıkla	7	3,8
Her zaman	4	2,2
Toplam	186	100,0

Öğretmen adayları, “Çevrimiçi dersler öğrenme sürecime yardımcı olmaktadır/oldu.” Şeklinde ifade edilen soruya, Tablo 16’da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının yaklaşık %77’si çevrimiçi derslerin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğunu, yaklaşık %23’ü ise çevrimiçi derslerin öğrenme süreçlerine yardımcı olmadığını bildirmişlerdir.

Tablo 16. Çevrimiçi Derslerin Öğrenenlerin Öğrenme Süreçlerine Yardımcı Olma Durumuna İlişkin Bulgular (n=186)

	Sıklık	%
Evet	144	77,4
Hayır	42	22,6
Toplam	186	100,0

Tablo 17’de çevrimiçi öğrenme ortamının kullanımına ilişkin veriler sunulmuştur. Görüldüğü gibi çevrimiçi öğrenme ortamını kullanmanın “Ders kitaplarını daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna inanırım.” sorusuna ait ortalama 2,26; “Sınav başarımları

arttırdığına inanırım.” sorusuna ait ortalama 2,11; “Motivasyonumu arttırdığına inanırım.” sorusuna ait ortalama 2,14; “Öğreticilerle iletişimi sağladığına inanırım.” sorusuna ait ortalama 2,12 ve “Programdaki diğer öğrencilerle iletişimi sağladığına inanırım.” sorusuna ilişkin ortalama ise 2,15’tir.

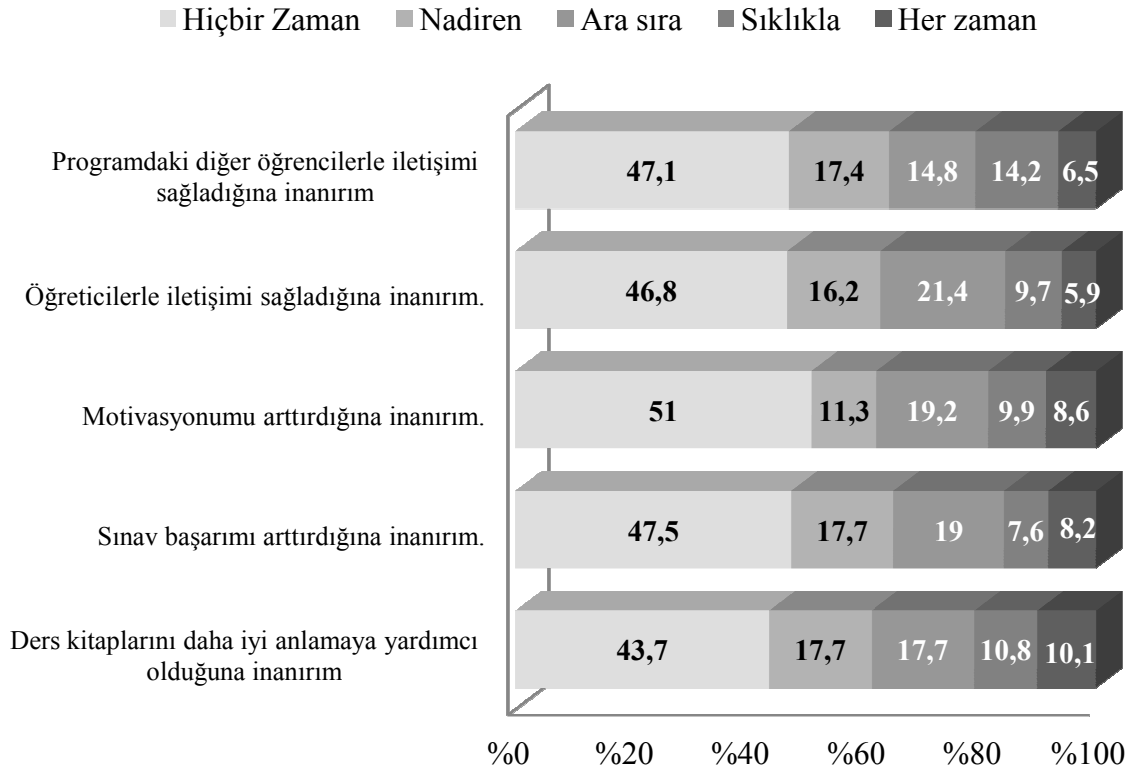
Tablo 17. Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanımına İlişkin Betimsel Sonuçlar (n=186)

	$\bar{X}$	s	M	Min.	Maks.	KD
Ders kitaplarını daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna inanırım.	2,26	1,38	2,00	1	5	28
Sınav başarımları arttırdığına inanırım.	2,11	1,30	2,00	1	5	28
Motivasyonumu arttırdığına inanırım.	2,14	1,37	1,00	1	5	35
Öğreticilerle iletişimi sağladığına inanırım.	2,12	1,26	2,00	1	5	32
Programdaki diğer öğrencilerle iletişimi sağladığına inanırım.	2,15	1,33	2,00	1	5	31

$\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; M= Medyan; KD= Kayıp Değer

İÖLP öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamının kullanımına ilişkin görüşlerinin yüzdelik dağılımı ve sıklıkları Şekil 5’te sunulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık %44’ü çevrimiçi öğrenme ortamının ders kitaplarını daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna, %48’i sınav başarımlarını arttırdığına, %51’i motivasyonlarını arttırdığına, %47’si öğretmenlerle iletişimi sağladığına ve %47’si programdaki diğer öğrencilerle iletişimi sağladığına “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu bulgulara göre, çevrimiçi ders desteği alan öğrenenler tarafından bu ortam, ders kitaplarını daha iyi anlamaya, sınav başarımları ve öğrenenlerin motivasyonlarını arttırmasına, diğer öğrenen ve öğretmenlerle iletişimi sağlamaya yardımcı olduğu şeklinde görülmemektedir.



Şekil 5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin Yüzdelik Dağılımı (n=186)

4.4. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançları ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki

Tablo 18’de İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi hesaplanmış ve sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18’de sunulan bulgulara göre, öğretmenlik özyeterlik inançları alt boyutları arasında ve başarı yönelimleri alt boyutları arasında $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlı, güçlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile öğretmenlik özyeterlik inançları puanları ($r=0,16$) için $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme yaklaşma boyutu ile öğretmenlik özyeterliklerinin puanları arasında, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu ($r=0,15$) için $\alpha=0,05$ düzeyinde, sınıf yönetimini sağlama alt boyutu ($r=0,24$), öğretim stratejilerini kullanma alt boyutu

($r=0,20$) ve genel özyeterlik inancı boyutu ($r=0,22$) için $\alpha=0,01$ düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ancak, zayıf bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme kaçınma boyutu ile öğretmenlik özyeterliklerinin puanları arasında, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu ($r=0,24$), sınıf yönetimini sağlama alt boyutu ($r=0,20$), öğretim stratejilerini kullanma alt boyutu ($r=0,22$) ve genel özyeterlik inancı boyutu ($r=0,25$) için $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ancak, performans kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimleri alt boyutlarıyla genel özyeterlik ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tablo 18. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ile Başarı Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları (n=186)

	Öğrenci katılımını sağlama	Sınıf yönetimini sağlama	Öğretim stratejilerini kullanma	Genel özyeterlik	Öğrenme yaklaşma	Performans kaçınma	Performans yaklaşma	Öğrenme kaçınma
Sınıf yönetimini sağlama	0,665**							
Öğretim stratejilerini kullanma	0,704**	0,686**						
Genel özyeterlik	0,890**	0,886**	0,890**					
Öğrenme yaklaşma	0,156*	0,244**	0,207**	0,228**				
Performans kaçınma	0,014*	0,049*	0,080*	0,053*	0,241**			
Performans yaklaşma	-0,016*	0,064*	0,039*	0,032*	0,343**	0,703**		
Öğrenme kaçınma	0,241**	0,205**	0,228**	0,253**	0,653**	0,424**	0,358**	
Genel Başarı Yönelimi	0,107*	0,162*	0,162*	0,161*	0,664**	0,824**	0,826**	0,749**

** p<0.01; * p<0.05

4.5. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnancının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumuna ve Çevrimiçi Ortamı Kullanma Sıklığına Göre Değişimi

Tablo 19'da sunulan verilere göre, çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 6,95$, $s = 1,34$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 6,97$, $s = 1,55$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = -0,097$, $p = 0,923$).

Sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 6,93$, $s = 1,46$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 7,17$, $s = 1,50$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = -1,071$, $p = 0,286$).

Çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin Öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin özyeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 7,51$, $s = 1,31$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 7,31$, $s = 1,39$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = -0,960$, $p = 0,338$).

Çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin genel özyeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 7,13$, $s = 1,22$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 7,15$, $s = 1,31$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = -0,111$, $p = 0,912$).

Tablo 19. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumlarına Göre Değişimi

	İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılma durumu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Evet	78	6,95	1,34	-0,097	0,923
	Hayır	108	6,97	1,55		
Sınıf yönetimini sağlama	Evet	78	6,93	1,46	-1,071	0,286
	Hayır	108	7,17	1,50		
Öğretim stratejilerini kullanma	Evet	78	7,51	1,31	0,960	0,338
	Hayır	108	7,31	1,39		
Genel özyeterlik	Evet	78	7,13	1,22	-0,111	0,912
	Hayır	108	7,15	1,31		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t= t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

Tablo 20’de görüldüğü gibi, İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılma sıklığı ile öğretmenlik özyeterlik inancı ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı, ancak sınıf yönetimini sağlama alt boyutunda ters yönde ve çok düşük bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Tablo 20. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamını Kullanma Sıklığı ile Özyeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Katsayıları (n=186)

		Öğrenci katılımını sağlama	Sınıf yönetimini sağlama	Öğretim stratejilerini kullanma	Genel özyeterlik
İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılma sıklığı	r	0,015	-0,061	0,076	0,009

r= Pearson korelasyon katsayısı

4.6. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yöneliminin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumuna ve Çevrimiçi Ortamı Kullanma Sıklığına Göre Değişimi

Tablo 21’de sunulan verilere göre, çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimine ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 4,35$, $s = 0,70$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 4,12$, $s = 1,06$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = 1,666$, $p = 0,097$).

Çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin performans kaçınma başarı yönelimine ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 2,88$, $s = 1,39$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 2,88$, $s = 1,48$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = -0,011$, $p = 0,991$).

Performans yaklaşma başarı yönelimine ilişkin çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin düzeyleri ($\bar{X} = 3,88$, $s = 1,28$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 3,27$, $s = 1,40$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = 0,578$, $p = 0,564$).

Çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimine ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 4,07$, $s = 0,95$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 3,98$, $s = 1,14$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = 0,615$, $p = 0,540$).

Genel başarı yönelimine ilişkin çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğrencilerin düzeyleri ($\bar{X} = 3,67$, $s = 0,78$), katılmayanlardan ($\bar{X} = 3,56$, $s = 1,02$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = 0,796$, $p = 0,427$).

Tablo 21. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumuna Göre Değişimi

	İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılma durumu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	Evet	78	4,35	0,70	1,666	0,097
	Hayır	108	4,12	1,06		
Performans kaçınma	Evet	78	2,88	1,39	-0,011	0,991
	Hayır	108	2,88	1,48		
Performans yaklaşma	Evet	78	3,38	1,28	0,578	0,564
	Hayır	108	3,27	1,40		
Öğrenme kaçınma	Evet	78	4,07	0,95	0,615	0,540
	Hayır	108	3,98	1,14		
Genel başarı yönelimi	Evet	78	3,67	0,78	0,796	0,427
	Hayır	108	3,56	1,02		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

Tablo 22’de görüldüğü gibi, İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılma sıklığı ile genel başarı yönelimi ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 22. İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamını Kullanma Sıklığı ile Başarı Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları (n=186)

		Öğrenme yaklaşma	Performans kaçınma	Performans yaklaşma	Öğrenme kaçınma	Genel başarı yönelimi
İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılma sıklığı	r	0,085	0,120	0,091	0,039	0,112

r= Pearson korelasyon katsayısı

4.7. İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Değişimi

İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inancının cinsiyete bağlı değişiklik gösterip göstermediği öğretmenlik özyeterliğinin farklı boyutları için t-testi yardımıyla incelenmiş ve Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23'te sunulan veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(184) = -0,702$, $p = 0,484$), ($t(184) = 0,764$, $p = 0,446$), ($t(184) = 0,539$, $p = 0,590$), ($t(184) = 0,218$, $p = 0,827$).

Tablo 23. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi (n=186)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Erkek	42	6,82	1,82	-0,702	0,484
	Kadın	144	7,00	1,34		
Sınıf yönetimini sağlama	Erkek	42	7,23	1,62	0,764	0,446
	Kadın	144	7,03	1,44		
Öğretim stratejilerini kullanma	Erkek	42	7,50	1,24	0,539	0,590
	Kadın	144	7,37	1,40		
Genel özyeterlik	Erkek	42	7,18	1,22	0,218	0,827
	Kadın	144	7,13	1,24		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının yaşa bağlı değişiklik gösterip göstermediği öğretmenlik özyeterliğinin farklı boyutları için t-testi yardımıyla incelenmiş ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24'te sunulan veriler incelendiğinde, 23 yaş ve altı ile 24 yaş ve üstü öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(184) = -1,578, p = 0,116$), ($t(184) = -1,792, p = 0,075$), ($t(184) = -1,733, p = 0,085$).

Tablo 24. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Yaş Açısından İncelenmesi (n=186)

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	23 ve altı	99	6,80	1,44	-1,578	0,116
	24 ve üstü	87	7,14	1,47		
Sınıf yönetimini sağlama	23 ve altı	99	6,89	1,54	-1,792	0,075
	24 ve üstü	87	7,28	1,39		
Öğretim stratejilerini kullanma	23 ve altı	99	7,24	1,35	-1,733	0,085
	24 ve üstü	87	7,58	1,34		
Genel özyeterlik	23 ve altı	99	6,98	1,26	-1,917	0,057
	24 ve üstü	87	7,33	1,27		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

Tablo 25'te görüldüğü gibi yaş ile öğretmen özyeterliği ve alt boyutları arasında pozitif ama çok düşük bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Tablo 25. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ile Yaş Grubu Arasındaki Korelasyon Analizi (n=186)

		Öğrenci katılımını sağlama	Sınıf yönetimini sağlama	Öğretim stratejilerini kullanma	Genel özyeterlik
Yaş	r	0,075	0,119	0,104	0,112

r= Pearson korelasyon katsayısı

İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inancının üniversiteye girişte tercih sırasına bağlı değişiklik gösterip göstermediği öğretmenlik özyeterliğinin farklı boyutları için t-testi yardımıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, ilk beş sıra arasında tercih yapan İÖLP öğretmen adaylarının öğrenci katılımı sağlamaya ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 6,76$, $s = 1,53$), sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 6,89$, $s = 1,50$), öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 7,23$, $s = 1,41$) ve genel özyeterliğe ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 6,96$, $s = 1,31$), altıncı ve üstü sırada tercih yapan öğrencilerin aynı boyuta ilişkin düzeylerinden ($\bar{X} = 7,31$, $s = 1,27$), ($\bar{X} = 7,40$, $s = 1,39$), ($\bar{X} = 7,69$, $s = 1,20$) ve ($\bar{X} = 7,47$, $s = 1,15$) istatistiksel olarak farklı bulunmuştur ($t(184) = -2,523$, $p = 0,012$), ($t(184) = -2,296$, $p = 0,023$), ($t(184) = -2,244$, $p = 0,026$), ($t(184) = -2,663$, $p = 0,008$). Buna göre ilk beş sıra arasında tercih yapan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri, altıncı ve üstü sırada tercih yapan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 26. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Tercih Sırasına Göre Değişimi (n=186)

	Tercih Grubu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	1-5 arası	118	6,76	1,53	-2,523	0,012
	6 ve üstü	68	7,31	1,27		
Sınıf yönetimini sağlama	1-5 arası	118	6,89	1,50	-2,296	0,023
	6 ve üstü	68	7,40	1,39		
Öğretim stratejilerini kullanma	1-5 arası	118	7,23	1,41	-2,244	0,026
	6 ve üstü	68	7,69	1,20		
Genel özyeterlik	1-5 arası	118	6,96	1,31	-2,663	0,008
	6 ve üstü	68	7,47	1,15		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik puanlarının mezun olunan lise türüne göre değişiklik gösterip göstermediği yapılan t-testi analizi aracılığıyla belirlenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27’de sunulan verileri incelediğimizde, Anadolu lisesinden mezun öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olmuş öğretmen adaylarının genel özyeterlik puanında ($t(154) = -1,095$, $p = 0,275$) ve alt boyutları puanlarında ($t(154) = 0,011$, $p = 0,991$), ($t(154) = -0,047$, $p = 0,963$), ($t(154) = -0,450$, $p = 0,653$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 27. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Değişimi

	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Anadolu Lisesi	59	6,79	1,42	-1,095	0,275
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	7,06	1,49		
Sınıf yönetimini sağlama	Anadolu Lisesi	59	7,12	1,34	0,011	0,991
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	7,12	1,44		
Öğretim stratejilerini kullanma	Anadolu Lisesi	59	7,42	1,24	-0,047	0,963
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	7,42	1,32		
Genel özyeterlik	Anadolu Lisesi	59	7,11	1,12	-0,450	0,653
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	7,12	1,27		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik puanlarının iş deneyimi durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği yapılan t-testi analizi aracılığıyla belirlenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 28’de sunulmuştur

Tablo 28’deki verileri incelediğimizde, iş deneyimi durumuna göre öğrenci katılımını sağlama puanlarında ($t(184) = -2,796$, $p = 0,006$), öğretim stratejilerini kullanma

puanlarında ($t(184) = -2,856, p = 0,005$) ve genel özyeterlik puanlarında ($t(184) = -2,637, p = 0,009$) anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak iki grup arasında sınıf yönetimini sağlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(184) = -1,422, p = 0,157$).

Tablo 28. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İş Deneyimine Göre Değişimi (n=186)

	İş Deneyimi	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Hayır	103	6,70	1,39	-2,796	0,006
	Evet	83	7,29	1,48		
Sınıf yönetimini sağlama	Hayır	103	6,93	1,40	-1,422	0,157
	Evet	83	7,24	1,56		
Öğretim stratejilerini kullanma	Hayır	103	7,15	1,40	-2,856	0,005
	Evet	83	7,71	1,29		
Genel özyeterlik	Hayır	103	6,92	1,24	-2,637	0,009
	Evet	83	7,41	1,27		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik puanlarının çalışma alanına göre değişiklik gösterip göstermediği t-testi analiziyle belirlenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 29’da sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, çalışma alanı ile öğrenci katılımını sağlama puanlarında ($t(73) = 0,059, p = 0,953$), sınıf yönetimini sağlama puanlarında ($t(73) = 0,857, p = 0,394$), öğretim stratejilerini kullanma puanlarında ($t(73) = 1,128, p = 0,263$) ve genel özyeterlik puanlarında ($t(73) = 0,730, p = 0,467$) anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Tablo 29. İÖLP Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Çalışma Alanına Göre Değişimi

	Çalışma Alanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenci katılımını sağlama	Eğitim	42	7,37	1,74	0,059	0,953
	Turizm	33	7,35	1,12		
Sınıf yönetimini sağlama	Eğitim	42	7,38	1,42	0,857	0,394
	Turizm	33	7,06	1,82		
Öğretim stratejilerini kullanma	Eğitim	42	7,86	1,22	1,128	0,263
	Turizm	33	7,54	1,26		
Genel özyeterlik	Eğitim	42	7,54	1,34	0,730	0,467
	Turizm	33	7,32	1,27		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

4.8. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Değişimi

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin cinsiyete bağlı değişiklik gösterip göstermediği başarı yönelimlerinin farklı boyutları için yapılan t-testi aracılığıyla incelenmiş ve Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30’da sunulan veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin öğrenme yaklaşma alt boyutunda ($t(184) = -2,678, p = 0,008$) ve genel başarı yönelimleri puanlarında ($t(184) = -1,981, p = 0,049$) cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ancak kadın ve erkek öğretmen adaylarının performans kaçınma ($t(184) = -1,387, p = 0,167$), performans yaklaşma ($t(184) = -0,821, p = 0,413$) ve öğrenme kaçınma ($t(184) = -1,658, p = 0,099$) alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 30. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Cinsiyet Açısından Değişimi (n=186)

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	Erkek	42	3,88	1,14	-2,678	0,008
	Kadın	144	4,31	0,83		
Performans kaçınma	Erkek	42	2,61	1,30	-1,387	0,167
	Kadın	144	2,96	1,48		
Performans yaklaşma	Erkek	42	2,12	1,41	-0,821	0,413
	Kadın	144	3,36	1,33		
Öğrenme kaçınma	Erkek	42	3,78	1,07	-1,658	0,099
	Kadın	144	4,09	1,05		
Genel başarı yönelimi	Erkek	42	3,36	0,98	-1,981	0,049
	Kadın	144	3,68	0,91		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin yaşa bağlı değişiklik gösterip göstermediği başarı yönelimlerinin farklı boyutları için yapılan t-testi aracılığıyla incelenmiş ve Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31’de sunulan veriler incelendiğinde, 23 yaş ve altı ile 24 yaş ve üstü öğretmen adaylarının başarı yönelimleri alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(184)= 0,976, p= 0,612$), ($t(184)= 0,839, p= 0,399$), ($t(184)= 0,239, p= 0,879$), ($t(184)= 0,792, p= 0,673$).

Tablo 31. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Yaşa Göre Değişimi (n=186)

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	23 ve altı	99	4,25	0,94	0,508	0,612
	24 ve üstü	87	4,18	0,92		
Performans kaçınma	23 ve altı	99	2,20	1,44	-0,845	0,399
	24 ve üstü	87	2,98	1,44		
Performans yaklaşma	23 ve altı	99	3,30	1,40	-0,152	0,879
	24 ve üstü	87	3,33	1,30		
Öğrenme kaçınma	23 ve altı	99	4,05	1,09	0,423	0,673
	24 ve üstü	87	3,98	1,04		
Genel başarı yönelimi	23 ve altı	99	3,60	0,94	-0,134	0,893
	24 ve üstü	87	3,62	0,92		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

Tablo 32’de, yaş ile başarı yönelimi ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yaş ile başarı yönelimi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 32. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Yaş Açısından İncelenmesi Korelasyon Analizi (n=186)

		Öğrenme yaklaşma	Performans kaçınma	Performans yaklaşma	Öğrenme kaçınma	Genel başarı yönelimi
Yaş	r	0,022	0,105	0,075	-0,031	0,064

r= Pearson korelasyon katsayısı

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin üniversiteye girişte tercih sırasına bağlı değişiklik gösterip göstermediği başarı yöneliminin farklı boyutları için yapılan t-testi aracılığıyla incelenmiş ve Tablo 33'te sunulmuştur.

Sunulan bulguları incelediğimizde, ilk beş sıra arasında tercih yapan İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri düzeylerinin ($\bar{X} = 3,65$, $s = 0,82$), altıncı ve üstü sırada tercih yapan öğretmen adaylarından ($\bar{X} = 3,53$, $s = 1,09$) istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır ($t(184) = 0,824$, $p = 0,411$).

Tablo 33. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Tercih Sırasına Göre Değişimi (n=186)

	Tercih Grubu	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	1-5 arası	118	4,21	0,78	0,028	0,978
	6 ve üstü	68	4,21	1,15		
Performans kaçınma	1-5 arası	118	2,94	1,41	0,770	0,443
	6 ve üstü	68	2,77	1,49		
Performans yaklaşma	1-5 arası	118	3,38	1,28	0,853	0,395
	6 ve üstü	68	3,21	1,47		
Öğrenme kaçınma	1-5 arası	118	4,06	,928	0,728	0,467
	6 ve üstü	68	3,94	1,27		
Genel başarı yönelimi	1-5 arası	118	3,65	0,82	0,824	0,411
	6 ve üstü	68	3,53	1,10		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri puanlarının mezun olunan lise türüne göre değişiklik gösterip göstermediği t-testi analizi yardımıyla incelenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34’te sunulan veriler incelediğinde, Anadolu lisesinden mezun öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olmuş öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve genel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(154) = -2,671, p = 0,008$), ($t(154) = -3,094, p = 0,002$), ($t(154) = -2,474, p = 0,014$). Ancak iki grup arasında performans kaçınma ve performans yaklaşma puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(154) = -1,065, p = 0,288$), ($t(154) = -1,469, p = 0,144$).

Tablo 34. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Değişimi

	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	Anadolu Lisesi	59	3,95	1,07	-2,671	0,008**
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	4,36	0,80		
Performans kaçınma	Anadolu Lisesi	59	2,64	1,42	-1,065	0,288
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	2,89	1,47		
Performans yaklaşma	Anadolu Lisesi	59	3,09	1,38	-1,469	0,144
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	3,42	1,34		
Öğrenme kaçınma	Anadolu Lisesi	59	3,72	1,15	-3,094	0,002**
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	4,24	0,95		
Genel başarı yönelimi	Anadolu Lisesi	59	3,35	1,02	-2,474	0,014*
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	97	3,73	0,86		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

** p<0.01; * p<0.05

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri puanlarının iş deneyimi durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği t-testi analizi yardımıyla incelenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35'teki bulgulara göre, iş deneyimi olmayan öğretmen adaylarının başarı yönelim düzeyleri ile ($\bar{X} = 3,63$, $s = 0,95$), iş deneyimi olan öğretmen adaylarının başarı yönelimine ilişkin düzeyleri ($\bar{X} = 3,58$, $s = 0,91$) arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(184) = 0,365$, $p = 0,716$).

Tablo 35. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin İş Deneyim Durumuna Göre Değişimi (n=186)

	İş Deneyimi	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	Hayır	103	4,22	0,87	0,164	0,870
	Evet	83	4,20	0,99		
Performans kaçınma	Hayır	103	2,89	1,49	0,087	0,931
	Evet	83	2,87	1,39		
Performans yaklaşma	Hayır	103	3,40	1,36	1,020	0,309
	Evet	83	3,20	1,33		
Öğrenme kaçınma	Hayır	103	4,00	1,11	-0,276	0,783
	Evet	83	4,04	1,00		
Genel başarı yönelimi	Hayır	103	3,63	0,95	0,365	0,716
	Evet	83	3,58	0,91		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimi puanlarının çalışma alanına göre değişiklik gösterip göstermediği t-testi analizi yardımıyla incelenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 36'da sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, çalışma alanı ile öğrenme yaklaşma puanlarında ($t(73) = 1,134$, $p = 0,261$), performans kaçınma puanlarında ($t(73) = 0,068$, $p = 0,946$), performans yaklaşma puanlarında ($t(73) = -0,280$, $p = 0,780$), öğrenme kaçınma puanlarında ($t(73) = 1,264$, $p = 0,210$) ve genel başarı yönelimi puanlarında ($t(73) = 0,528$, $p = 0,563$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 36. İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çalışma Alanına Göre Değişimi

	Çalışma Alanı	n	$\bar{X}$	s	t	p
Öğrenme yaklaşma	Eğitim	42	4,29	0,87	1,134	0,261
	Turizm	33	4,02	1,22		
Performans kaçınma	Eğitim	42	2,88	1,41	0,068	0,946
	Turizm	33	2,86	1,42		
Performans yaklaşma	Eğitim	42	3,17	1,36	-0,280	0,780
	Turizm	33	3,26	1,35		
Öğrenme kaçınma	Eğitim	42	4,14	0,94	1,264	0,210
	Turizm	33	3,84	1,14		
Genel başarı yönelimi	Eğitim	42	3,62	0,85	0,582	0,563
	Turizm	33	4,49	1,06		

n= Katılımcı sayısı; $\bar{X}$ = Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik; p= Anlamlılık değeri

5. Özet, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın özetine, araştırmayla elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmasına ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Özet

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde niceliksel yöntemler kullanılmıştır. Bulgular dört ayrı ölçme aracıyla 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının belirlenmesinde “İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik Ölçeği” (Chacon, 2005) ve başarı yönelimlerinin belirlenmesinde “Başarı Yönelimleri Ölçeği” (Elliot ve Murayama, 2008) kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanım sıklığını ve bu ortama ait diğer verilerin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanımına İlişkin Bölüm” ve çeşitli sosyo-demografik bilgiler için de yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı son sınıfa kayıtlı 186 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların %77,4’ü (n=144) kadın, %22,6’sı (n=44) ise erkektir. Örneklemin cinsiyet bakımından evreni temsil etme gücü yüksektir. Veriler çevrimiçi ortam aracılığıyla İÖLP web sitesi üzerinden toplanmış ve öğretmen adayları tarafından isteğe bağlı ve bir defaya mahsus olmak üzere yanıtlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde yüzde, sıklık, grafik gösterimi, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri ve açıklayıcı faktör analizi, güvenilirlik katsayısı, korelasyon analizi, bağımsız örneklem için T- testi gibi çıkarımsal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ve öğretmenlik

özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Matrisi aracılığıyla araştırılmıştır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin yüksek olduğu ve birden fazla başarı yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile öğretmenlik özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimleri alt boyutları ile öğretmenlik özyeterlik puanları arasında, öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimini sağlama ve öğretim stratejilerini kullanma alt boyutları ile anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Ancak, performans kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimleri alt boyutlarıyla genel özyeterlik ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamına katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik özyeterlik ve başarı yönelim düzeyleri, katılmayanlardan istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır.

Araştırmada, aday öğretmenlerin, öğretmenlik özyeterlik inançlarının, başarı yönelimlerinin ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ile bu ortamı kullanma sıklığının cinsiyete ve yaşa bağlı olarak değişip değişmediği incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir.

Mezun olunan lise türüne bakıldığında, Anadolu lisesinden mezun öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olmuş öğretmen adayları arasında öğretmenlik özyeterlik inançları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak başarı yönelimleri açısından öğrenme boyutunda anlamlı bir fark bulunurken, performans boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının iş deneyim durumuna göre, iş deneyimi olmayan öğretmen adayları ile iş deneyimi olan öğretmen adayları arasında genel öğretmenlik özyeterlik inançları bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ancak iki grup arasında sınıf yönetimini sağlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İş

deneyimi olmayan öğretmen adaylarının başarı yönelim düzeyleri, iş deneyimi olan öğretmen adaylardan istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma sıklıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular öğretmen özyeterliği ile çevrimiçi öğrenme ortamı kullanma arasında ve başarı yönelimi ile çevrimiçi öğrenme ortamı kullanma arasında bir ilişkinin olmadığını ancak öğretmen özyeterliği ile öğrenme başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Araştırmaya ilişkin bulgular tartışılmış ve sonraki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.2. Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının, başarı yönelimlerinin ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ile bu ortamı kullanma sıklıklarının ne düzeyde olduğunu ve bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde İÖLP öğretmen adaylarının;

1. Öğretmenlik özyeterlik inançları,
2. Başarı yönelimleri,
3. Çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortamı kullanma sıklıkları,
4. Öğretmenlik özyeterlik inançları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki,
5. Öğretmenlik özyeterlik inançlarının çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarına ve çevrimiçi ortamını kullanma sıklıklarına göre bir farklılık gösterip göstermediği,
6. Başarı yönelimlerinin çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarına ve çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma sıklıklarına göre bir farklılık gösterip göstermediği,
7. Öğretmenlik özyeterlik inançlarının sosyo-demografik özelliklerine göre bir farklılık gösterip göstermediği,
8. Başarı yönelimlerinin sosyo-demografik özelliklerine göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili yorum ve tartışmalar yukarıda verilen sekiz araştırma amacına bağlı olarak sunulmuştur.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançları

Öğretmen adaylarının, genel öğretmenlik özyeterliklerinin ve bu özyeterliğinin alt boyutlarından öğrencinin katılımını sağlama, sınıf yönetimini sağlama ve öğretim stratejileri kullanma yeterliğine ilişkin inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, İÖLP öğretmen adaylarının genel öğretmenlik özyeterliğinde ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir ve bu da İngilizce öğretimi açısından sevindiricidir.

Bu alandaki çalışmalar, öğretmen özyeterliğinin, öğrencinin başarısını ve buna bağlı olarak öğretmen davranışlarının olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir (Dembo ve Gibson, 1985: 177). Gibson ve Dembo (1984'ten aktaran Bandura,1997: 240) öğretmen özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, uygun öğretim yöntemleri kullanılarak tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Chacon (2005: 258) ise yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, daha fazla gayretle başarısız öğrencilerin bile öğrenme ortamına kazandırılabilmesine inandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özyeterlik inançları öğrencileri için oluşturacakları eğitim ortamının yanı sıra öğrencinin öğrenmesini sağlayacak değişik öğrenme etkinlikleri konusunda alacağı kararlar üzerinde de etkilidir (Bandura,1997: 241).

Üniversite son sınıf öğretmen adayları, stajyer öğretmenler ve ortalama 5,5 yıllık öğretmenlerle, öğretmenlik özyeterlik inançları arasındaki farkı araştıran bir çalışmada (Parker ve Guorino, 2001'den aktaran Büyükduman, 2006), aday öğretmenlerin, diğer iki gruba göre öğretmenlik özyeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonucu, öğretmen adaylarının, kendilerini çok doğru değerlendiremedikleri şeklinde yorumlamışlardır. Ancak bu çalışmanın örneklem grubu olan İÖLP öğretmen adayları, daha önce “Okul Deneyimi” dersini aldıklarından, araştırma verileri toplandığı sırada da ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersini almakta olduklarından ve gerçek bir sınıf ortamında, uygulama dersleri yaptıklarından dolayı, bu

adayların öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançları için benzer bir durumun söz konusu olmadığı düşünülmektedir.

İÖLP öğretmen adaylarının, genel öğretmenlik özyeterliğinde ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli görmeleri üçüncü sınıfta aldıkları “İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet Uygulamaları I”, “İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet Uygulamaları II” ve son sınıfta aldıkları “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin olumlu etkisinin sonucu olarak yorumlanabilir. Buna karşın, öğretmen adayları öğrencinin katılımını sağlama yeterliği konusunda kendilerini diğer boyutlardan biraz daha az yeterli bulmaktadır. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının sürekli olarak okulda bulunmamaları ve haftanın belli bir gününde veya günlerinde belli saatlerde okulda olmaları ve dolayısıyla öğrencileri çok iyi tanımamasıyla açıklanabilir.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri

İÖLP öğretmen adaylarının, öğrenme boyutundaki başarı yönelimleri, performans boyutundaki başarı yönelimlerinden daha yüksektir. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak öğrenme başarı yöneliminde oldukları ve tekli başarı yönelimi yerine çoklu başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgular, alanyazında birçok çalışma bulgusu (Fasching, 2010; Harackiewicz v.d., 1997, 1998) ile tutarlıdır. Başarı yönelimleri kuramı göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuçlar öğretmen adaylarının motivasyonlarının yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğrencilerin başarı yönelimlerinin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Geçmişte yapılan birkaç araştırmada (Brookhart ve Freeman, 1992: 46; Pajares, 1992: 322) öğretmenlerin öğrenciyken sahip olduğu başarı yönelimlerinden ve deneyimlerden kolay kolay ayrılamadığı belirtilmiştir. Buluş’un (2011: 544) 270 öğretmen adayı üzerinde yaptığı bir araştırmada öğrenme başarı yönelimlerinin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ames (1992: 263) ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu başarı yönelimlerinin oluşturdukları sınıf ortamları (öğrenme etkinlikleri, değerlendirme, ödül seçimi, otorite kullanımı) üzerinde önemli bir etkiye sahip

olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının başarı yönelimleri üzerine yapılan araştırmalarda (Butler, 2007; Chacon, 2005 ve Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) yüksek öğrenme başarı yönelimine sahip öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim açısından olumlu algıya sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, İÖLP öğretmen adaylarının mesleki gelişim açısından yüksek algıya sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Butler ve Shibaz'ın (2008: 256) yaptıkları bir araştırmada öğrenme başarı yönelimlerine sahip öğretmenlerin, aktif bir şekilde öğrencilerin soru sormalarını destekleyen ve onlara yardımcı olan kişiler oldukları belirtilmiş fakat performans kaçınma yönelimine sahip öğretmenlerin ise, öğrencilere soru sormayı yasaklayan ve bunu başarısız öğrenci davranışı olarak gördükleri belirtilmiştir. Tüm bu sonuçlar öğretmen ve öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin kişisel ve mesleki yeterlikleri belirlemede önemli ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumları ve Bu Ortamı Kullanma Sıklıkları

Çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin ilk soru öğretmen adaylarının bu ortama katılıp katılmadıklarıdır. Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanımına ilişkin olarak 119 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının yaklaşık %58'i çevrimiçi ortama katılırken, yaklaşık %42'si ise çevrimiçi ortama katılmadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili olarak öğrenenler, derslerin içeriğinin güncellenmemesi, derslere sistemden dolayı bazen ulaşamaması, ortam üzerinden öğreticilerle iletişim sorunlarının yaşanması gibi nedenlerden dolayı çevrimiçi öğrenme ortamına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme ortamının güncellenmesi, öğreticilerin sistemde aktif olmaları ve eşzamanlı görüşme olanağının sağlanması durumunda öğretmen adaylarının çoğunun bu ortamı aktif olarak kullanacakları düşünülmektedir.

Şakar (2009), İÖLP öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma durumları üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrenenlerin yaklaşık %47'sinin haftada bir

ya da iki kez ortama katıldığını, %28'nin de hiç katılmadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada, çevrimiçi ortama katılmama nedenleri araştırılmış ve öğrenenlerin %28'inin çevrimiçi ortamın başarılarına bir katkı sağlamadığı ve yaklaşık %34'ünün ise çeşitli teknik nedenlerden dolayı katılmadıkları belirlenmiştir. Çalışmada, öğrenenlerin ortamdaki beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ve sonuç olarak bu ortamla ilgili yarar sağlaması konusunda öğrenenlerin şüpheleri olduğu belirtilmiştir. Ortaya çıkan bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla kıyaslandığında, öğrenenlerin aynı şüpheleri duyduğu ve beklentilerinin tam anlamıyla karşılanmadığı ve bundan dolayı ortama katılmadıklarını söylemek mümkündür.

Çevrimiçi derslere erişme konusunda ise öğretmen adaylarının yaklaşık %82'sinin çevrimiçi derslere kendi bilgisayarından, yaklaşık %6'sının internet kafeden ve yaklaşık %12'sinin ise diğer yerlerden eriştiği belirtilmiştir. Buna bulguya göre, öğretmen adaylarının çoğunun çevrimiçi derslere kendi bilgisayarından eriştiğini şeklinde yorumlanabilir.

İÖLP'de yürütülen çevrimiçi derslere katılma sıklığı sorgulandığında öğrencilerin %50'sinin çevrimiçi derslere hiçbir zaman, %28'inin nadiren, %17'sinin ara sıra, %42'sinin sıklıkla ve %2'sinin her zaman katıldığı belirlenmiştir. Çevrimiçi derslere katılmama nedenleri arasında derslerin içeriğinin güncellenmemesi, derslere sistemden dolayı bazen ulaşılamaması ve ortam üzerinden öğreticilerle iletişim kurulamaması gösterilebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamının güncellenmesi, öğreticilerin sistemde aktif olmaları ve eşzamanlı görüşme olanağının sağlanması durumunda öğretmen adaylarının çoğunun bu ortamı daha sık kullanacakları düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili olarak öğrencilerin yaklaşık %77'si çevrimiçi derslerin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Bu veri, çevrimiçi öğrenme ortamının çok kullanılmamasına rağmen yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da, öğretmen adaylarının bu soruyu yanıtlarken belli bir zaman dilimini değil de dört yıllık öğrenimleri boyunca çevrimiçi derslerin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğunu düşünmüş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü, öğretmen adayları

çevrimiçi derslerin önceki yıllarda daha güncel, kapsamlı ve kullanışlı olduğu belirtmişlerdir.

186 öğretmen adayının, yaklaşık %10'u çevrimiçi öğrenme ortamının ders kitaplarını daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna, %8'i sınav başarılarını arttırdığına, %9'u motivasyonlarını arttırdığına, %6'sı öğreticilerle iletişimi sağladığına ve %7'si programdaki diğer öğrencilerle iletişimi sağladığına her zaman inanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili bu oranlar beklenen değerlerin altındadır. Öğretmen adaylarının birçoğunun, çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin algıları olumsuzdur. Bunun nedeni, daha önce belirtilen çevrimiçi derslerden ve ortama ilişkin sorunlarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili güncelleştirmelerin yapılması, ders kapsamının artırılması ve eşzamanlı görüşme olanaklarının sunulması, çevrimiçi ortamın kullanımını daha cazip hale getireceği ve ortamla ilgili olumlu algılar yaratacağı düşünülmektedir.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançları ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki

İÖLP öğretmen adaylarının genel başarı yönelimleri ile genel öğretmenlik özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin alt boyutlarından öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma boyutu ile genel öğretmenlik özyeterliği ve tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ancak performans kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimleri ile genel özyeterlik inancı ve alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Bu bulgulara göre, öğrenme başarı yönelimi yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeyleri de yüksektir denilebilir. Alanyazında, özyeterliğin hem öğrenme yaklaşma yönelimiyle hem de başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Coutinho, 2008) bilinmekte ve öğrenme yaklaşma yönelimine sahip öğrenenlerin yüksek özyeterliğe sahip olacağı düşünüldüğünde bu kişilerin daha başarılı olacağı ihtimali fazladır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda (Coutinho ve Neuman, 2008; Eryenen, 2008; Hsieh vd., 2007), öğretmen özyeterlik inancı ile başarı yönelimi arasındaki ilişkinin varlığı bu ilişki bulgusunun tutarlılığını arttırmaktadır.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançlarının Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumlarına ve Çevrimiçi Ortamı Kullanma Sıklıklarına Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının, özyeterlik inançlarının İÖLP’de yürütölen çevrimiçi derslere katılma durumlarına ve sıklıklarına göre bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazında bu değişkenler arasında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür bir ilişkinin tam olarak saptanması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamı aracılığıyla, düşük öğretmenlik özyeterlik inancına sahip aday öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme ile uyumlu özyeterliklerinin geliştirilebilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamında, aday öğretmenlerin özyeterlik inançlarını daha fazla geliştirmeleri için bu konuda etkili ve verimli kullanılabilecek içerikler oluşturulabilir.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumlarına ve Çevrimiçi Ortamı Kullanma Sıklıklarına Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının, başarı yönelimlerinin İÖLP’de yürütölen çevrimiçi derslere katılma durumlarına ve sıklıklarına göre bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazında bu değişkenler arasında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür bir ilişkinin tam olarak saptanması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamı aracılığıyla, öğrenme ve öğretmeyle uyumlu olmayan başarı yönelimlerine sahip aday öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme ile uyumlu başarı yönelimlerinin geliştirilebilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnançlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediği araştırılmış, kadın ve erkek öğretmen adaylarının genel öğretmen özyeterliği ve alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular alanyazındaki bulgularla tutarlıdır fakat bu tür bir ilişkinin tam olarak saptanması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada öğretmen özyeterliğinin yaşa göre bir değişiklik göstermediği saptanmıştır. Alanyazında yaş arttıkça özyeterlik inancının artacağı yönünde bulgular vardır. Bu sonuçlar mesleğe başladıktan sonra yaş faktörü etkisinin artacağı yönündedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra yaş ile öğretmen özyeterliği arasında ilişkinin artacağı düşünülmektedir.

Üniversite giriş sınavı sonrasında öğretmen adaylarının okudukları bölümü tercih etme sıraları ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkiye bakıldığında, ilk beş sıra arasında tercih yapan İÖLP öğretmen adaylarının öğrenci katılımı sağlamaya ilişkin düzeyleri, sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin düzeyleri, öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin düzeyleri ve genel özyeterliğe ilişkin düzeyleri, altıncı ve üstü sırada tercih yapanlardan istatistiksel olarak farklı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, ilk beş sıra arasında tercih yapan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri, altıncı ve üstü sırada tercih yapan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu beklenen bir sonuç değildir, çünkü bu araştırmada, bu bölümü ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olacağı düşünülmüştür. Ancak, araştırma bulguları bu savı doğrulamamıştır. Bunun nedeni, üniversite giriş sınavı sonucunda daha başarılı olan öğrencilerin bu programı ilk sıralarda tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, bu değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür bir ilişkinin tam olarak saptanması için daha fazla çalışmaya ve veriye ihtiyaç duyulmaktadır.

Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının özyeterlik inancının değişip değişmediği incelendiğinde, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğretmen adaylarının genel özyeterlik puanında ve alt boyutlarına ilişkin puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular öğretmen adaylarının özyeterliklerinin lise türüyle bir ilişkisinin olmadığını göstermiştir. Ancak öğretmen adayları arasında öğretmen lisesi mezunlarının sayıca (19 kişi) az olması ve sayılarının diğer lise mezunları ile karşılaştırmaya olanak sağlamaması nedeniyle istatistiksel işlem yapılamamıştır. Fakat Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının lise eğitimi ve öğretimi sırasında aldıkları öğretmelik mesleği ve yöntemi ile ilgili dersler bu lise türünden mezun olan adayların öğretmen özyeterlik inançlarının daha yüksek olacağı yönünde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının iş deneyimi durumu ile öğretmenlik özyeterlik inancı arasında ilişki incelendiğinde, özyeterlik alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve genel özyeterlik inancı konusunda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, iş deneyimi olan öğretmen adaylarının özyeterlik inancı iş deneyimi olmayan adaylara göre daha yüksektir. Buna neden olarak, iş deneyimine sahip adaylar, işi yönetme, sevk ve idare etme konusunda tecrübe edindiklerinden ve sınıf içinde bu tecrübelerini ve özelliklerini kullandıklarından dolayı daha yüksek özyeterliğe sahiptirler. İş deneyiminde çalışma alanı olarak eğitim alanında çalışanların, diğer alanlarda çalışanlara göre genel özyeterlik inançları biraz daha yüksektir. Bu durum, meslekle ilgili bir alanda çalışmanın etkisi olarak yorumlanabilir.

İÖLP Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği araştırıldığında, kadın ve erkek öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin öğrenme yaklaşma alt boyutunda ve genel başarı yönelimleri puanlarında cinsiyete bağlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ancak kadın ve erkek öğretmen adaylarının performans kaçınma, performans yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Hyde ve Durik (2005'ten aktaran Eryenen, 2008), başarı yönelimi ve cinsiyet değişkeni arasındaki bulguları karşılaştırdıkları çalışmalarında, başarı yönelimleri arasında cinsiyete bağlı farklılıkların bulunmadığını belirtirken, bazı çalışmalarda ise kadınların, öğrenme başarı yöneliminde erkeklerden anlamlı derecede yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Bu çelişkili bulgulara dayanarak vardıkları çıkarım, cinsiyetler arasında başarı yönelimlerinde gözlenen farklılıkların bağlama özel olabileceği yönündedir. Bu çalışmada, yaş bakımından, 23 yaş ve altı ile 24 yaş ve üstü öğretmen adaylarının başarı yönelimleri alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üniversite giriş sınavı sonrasında öğretmen adaylarının okudukları bölümü tercih etme sıraları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ilk beş sıra arasında tercih yapan İÖLP öğretmen adaylarının başarı yönelimleri düzeyleri, altıncı ve üstü sırada tercih yapanlardan istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır. Bu araştırmada, bu bölümü ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin yüksek olacağı düşünülmüştür. Ancak araştırma bulguları bu savı doğrulamamıştır. Alanyazında, bu değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür bir ilişkinin tam olarak saptanması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Mezun olunan lise türüne göre ilişkiye bakıldığında, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve genel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre, yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğretmen adaylarının, öğrenme yaklaşma ve genel başarı yönelimi puanları, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksektir. Bu araştırmada, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları ile yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğretmen adayları arasında başarı yönelimleri açısından bir farkın olmayacağı düşünülmüştür, fakat bu bulgu bu savı doğrulamamıştır. Ancak iki grup arasında performans kaçınma ve performans yaklaşma puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının iş deneyimi durumu ile başarı yönelimleri arasında ilişki incelendiğinde, iş deneyimi olmayan öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, iş deneyimi olan öğretmen adaylarından istatistiksel olarak farklı bulunmamıştır. Bu durumda, iş deneyiminin olup olmaması, öğretmen adaylarının başarı yönelimleri üzerinde bir etkili değildir.

Bu araştırmada, İÖLP öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma durumu incelenmiş ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre değişip değişmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda, araştırma sorununa yönelik olarak sunulan öneriler aracılığıyla öğretmen adaylarının özyeterlik inancı ve başarı yönelimi konularında yapılacak çalışmalara, çevrimiçi ders destekli öğrenme modeli için çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkililiğine ve sürdürülebilirliğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, aşağıdaki konularda öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarını ve başarı yönelimlerini üniversite son sınıfta incelemektedir. Ancak öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri öncesinde ve sonrasında öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının ve başarı yönelimlerinin sonuçları karşılaştırılarak araştırılması ve bu derslerin etkilerinin ortaya konması açısından önemli olabilir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrasında, stajyer öğretmenlik sürelerinde ve örneğin meslekte beş yılını tamamladıktan sonra özyeterlik inançlarının ve başarı yönelimlerinin sonuçları karşılaştırılarak araştırılması da önemli bir araştırma konusu olabilir.
- Araştırmada, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasında farklı bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlik

özyeterlik inançları ile cinsiyet arasında farklılık gözlenmezken, başarı yönelimleri ile cinsiyet arasında farklılık bulunmuştur. Bu değişkenler için cinsiyet faktörünün daha iyi anlaşılması için nitel yöntemle yapılacak bir araştırmanın daha detaylı bulgular sunacağı düşünülmektedir.

- Araştırmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İÖLP öğretmen adaylarının, öğretmenlik özyeterlik inançları, başarı yönelimleri ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumları ve bu ortama katılma sıklığının bütün sınıf düzeylerinde boylamsal bir çalışma ve nitel yöntemler kullanılarak araştırılmasının önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.
- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ile Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğretmen adaylarından, öğretmenlik uygulaması dersini alanlar arasında öğretmenlik özyeterlik inançları ve başarı yönelimleri açısından bir farklılık olup olmadığının araştırılması önemli bir çalışma olabilir.
- Araştırmada, İÖLP öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca, başarı yönelimlerinin çoklu olduğu ve öğrenme yaklaşma yöneliminin yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının, yüksek özyeterlik inançlarını ve öğrenme yaklaşma yönelimlerini akademik not ortalamalarına yansıtıp yansıtmadıklarının araştırılması gerekmektedir.
- Araştırmada, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumlarına ve bu ortamı kullanma sıklığına ilişkin olarak öğretmen adaylarının yaklaşık %50'sinin bu ortama katıldığını, yaklaşık %50'sinin de bu ortamı nadiren veya hiçbir zaman kullanmadıkları anlaşılmıştır. Bu ortama ilişkin olarak, öğrenenlerin nasıl bir çevrimiçi ortam istediklerinin ve bu ortamdan neler beklediklerinin nitel araştırma yöntemleriyle araştırılması programın sürdürülebilir olması açısından oldukça önemlidir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

- Çevrimiçi öğrenme ortamı aracılığıyla yapılan öğretim etkinlikleri, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çevrimiçi ortam, yabancı dil öğretiminde

etkili bir şekilde kullanılmalıdır ve bu konuda öğrenenlere, ortam aracılığıyla öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklerle destek verilmelidir.

- Çevrimiçi öğrenme ortamı, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini desteklemek için planlanırken ortamın güncelleştirilmesine ve devamlı ulaşılabilir olmasına dikkat edilmedi. Aksi halde, çevrimiçi öğrenenler olumsuz inançlara sahip olmakta ve öğrenenlerin ortama ilişkin güven duygusu azalmaktadır. Bundan dolayı çevrimiçi öğrenme ortamının sürekliliği sağlanmalıdır.
- Çevrimiçi öğrenme ortamının etkililiğinin artırılması, öğrenenler tarafından benimsenmesi için ortamın içeriğinin zenginleştirilmesine ve güncel tutulmasına ayrıca tasarımının çekici olmasına dikkat edilmelidir.
- Çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim süreçleri, eşzamanlı ve eşzamansız öğrenme ortamlarını kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Ekler Listesi

	<u>Sayfa</u>
Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu	96
Ek 2. İngilizce Öğretmeni Özyeterlik Ölçeği	97
Ek 3. Başarı Yönelimleri Ölçeği	98
Ek 4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamını Kullanmaya İlişkin Bilgiler	99

Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anketteki ifadeler Uzaktan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının “öğretmenlik özyeterlik inancını, başarı yönelimini ve çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma durumlarını” belirlemeye yöneliktir. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Ankette yer alan ifadeler sizin katılım düzeyinizi belirlemeye yöneliktir. Bu ankete verdiğiniz bütün bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacı tarafından araştırma kapsamında kullanılacaktır. Aşağıda istenen kişisel bilgileriniz, anketin güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Lütfen her bir ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Müjgan Bozkaya
mbozkaya@anadolu.edu.tr
Okutman Hasan Uçar
hasanucar@anadolu.edu.tr

1. Yaşınız?
2. Cinsiyetiniz? ☐ Kadın ☐ Erkek
3. Üniversiteye giriş yılınız?
4. Bu bölüme üniversite giriş sınavı sonucunda kaç puanla yerleştiniz?
5. Bu bölüm kaçınıcı tercihinizdi?
6. Mezun olduğunuz lise türü?
☐ Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Anadolu Öğretmen Lisesi
☐ Düz Lise ☐ Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ☐ Diğer:
7. İÖLP'nin ilk iki yılını hangi ilde okudunuz?
☐ Adana ☐ Erzurum ☐ Ankara
☐ Eskişehir ☐ Balıkesir ☐ İzmir
☐ Konya ☐ Edirne ☐ Diğer:
8. Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede bulundunuz mu? Yanıtınız ‘evet’ ise süresini belirtiniz.
☐ Evet Ne kadar süreliğine: ☐ Hayır
9. Daha önce İngilizce bilgisi gerektiren bir iş deneyiminiz var mı?
☐ Evet ☐ Hayır
Cevabınız ‘Evet’ ise hangi iş alanında çalıştığınızı belirtiniz. (Örn: Eğitim, Turizm, ... vb.)
.....

Ek 2. İngilizce Öğretmeni Özyeterlik Ölçeği

Öğrencinin Katılımını Sağlama Yeterliği

1. İngilizce dersine az ilgi gösteren öğrencileri motive etmede
2. Öğrencileri İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine inandırmada
3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi önemsemelerini sağlamada
4. Öğrencilerin başarılı olması konusunda ailelerini yönlendirmede

Sınıf Yönetimi Yeterliği

5. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmede
6. Öğrencilerin İngilizce dersinde sınıf kurallarına uymalarını sağlamada
7. İngilizce dersini olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırmada
8. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler için uygun sınıf yönetim sistemi oluşturmada

Öğrenme Stratejileri Yeterliği

9. İngilizce dersinde farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmada
10. İngilizce dersinde öğrenciler konuyu anlamadığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada
11. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için iyi sorular hazırlamada
12. İngilizce dersinde farklı öğretim yöntemlerini kullanmada

Ek 3. Başarı Yönelimleri Ölçeği

Öğrenme-Yaklaşma

1. Amacım programda verilen öğrenme materyallerini en iyi şekilde öğrenmeye çalışmaktır.
3. Hedefim derslerde mümkün olduğunca çok şey öğrenmeye çalışmaktır.
7. Derslerde öğreneceğim konuları mümkün olduğunca geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.

Öğrenme-Kaçınma

5. Amacım öğrenebileceğim şeyleri daha az öğrenmekten kaçınmaktır.
9. Hedefim derslerde öğrenilebilecek konuları daha az öğrenmekten kaçınmaktır.
11. Ders materyallerini eksik öğrenmekten kaçınırım.

Performans-Yaklaşma

2. Bölümdeki diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaya çalışıyorum.
4. Amacım diğer öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaya çalışmaktır.
8. Hedefim diğer öğrencilerden daha başarılı olmaktır.

Performans-Kaçınma

6. Hedefim diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaktır
10. Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaya çalışırım
12. Amacım diğer öğrencilerden daha kötü not almaktan kaçınmaktır.

Ek 4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamını Kullanmaya İlişkin Bilgiler

1. İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere katılıyor musunuz/katıldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

2. Çevrimiçi derslere nereden erişiyorsunuz/eriştiniz?

☐ Kendi bilgisayarımdan

☐ İnternet kafeden

☐ Diğer:

3. İÖLP’de yürütülen çevrimiçi derslere hangi sıklıkta katılıyorsunuz/katıldınız?

☐ Hiçbir zaman

☐ Nadiren

☐ Ara sıra

☐ Sıklıkla

☐ Her zaman

4. Çevrimiçi dersler öğrenme sürecime yardımcı olmaktadır/oldu.

☐ Evet

☐ Hayır

5. Çevrimiçi öğrenme ortamını kullanmanın

Hiçbir

Her

zaman

zaman

←-----→

a. ders kitaplarını daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna inanırım.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. sınav başarıımı arttırdığına inanırım.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c. motivasyonumu arttırdığına inanırım.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d. öğreticilerle iletişimi sağladığına inanırım.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e. programdaki diğer öğrencilerle iletişimi sağladığına inanırım.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. İÖLP’deki çevrimiçi öğrenme ortamının beğendiğiniz yönlerini yazınız.

.....

.....

.....

7. İÖLP’deki çevrimiçi öğrenme ortamının beğenmediğiniz yönlerini yazınız.

.....

.....

.....

8. Çevrimiçi derslerin daha iyi yürütülebilmesi için görüş ve önerileriniz nelerdir? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

Kaynakça

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Artino, A.R. ve Stephens, J.M. (2009). Beyond grades in online learning: Adaptive profiles of academic self-regulation among naval academy undergraduates. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 568-601.
- Atak, H. (2011). Ruh sağığı çalışmalarında yeni bir psikososyal değışken: Eylemlilik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (3), 483-512.
- Bandalos, D. L.; Yates, K. ve Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623.
- Bandura, A. ve Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805-814.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164-180.
- Baranik, L. E.; Barron, K. E. ve Finney, S. J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain - Construct validity evidence for the 2x2 framework. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (4), 697-718.
- Barron, K.E. ve Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Beghetto, R. A. (2007). Prospective teachers' beliefs about students' goal orientations: A carry-over effect of prior schooling experiences? *Social Psychology of Education*, 10, 171–191.

- Bozkaya, M. (2002). The impact of self-efficacy on student's academic achievement and attitudes in an online education course in Turkey. *Association for Educational Communications and Technology (AECT) Uluslararası konferansında sunulan bildiri*, Dallas, Texas-USA.
- Brookhart, S.M. ve Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37-60.
- Buluş, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: an individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2), 540-546.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 241-252.
- Butler, R. ve Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating *Learning and Instruction*, 18 (5), 453-467.
- Büyükduman, F.İ. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chacon, T. C. (2005). Teacher' perceived efficacy among EFL teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 257-272.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10 (1), 165-172.
http://findarticles.com/p/articles/mi_6894/is_1_10/ai_n28518811/ (Erişim tarihi: 11.03.2012)
- Coutinho, S.A. ve Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement, goal orientation, learning style, and self-efficacy. *Learning Environment Research*, 11, 131-151.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Çapa, Y.; Çakıroğlu, J.; ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. (Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Dembo, M. H. ve Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-194.
- Dowson, M. ve McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (1), 91-113.
- Dowson, M. ve McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOAL-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2), 290-310.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Egel, İ.P. (2009). The prospective English language teacher's reflections of self efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 1561-1567.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach–avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116.
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Ellis, R.A., Ginns, P., ve Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: Some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research and Development*, 28(3), 303-318.

- Eppler, M. A. ve Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher education*, 38 (5), 557-573.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Fasching M. S.; Dresel, M.; Dickhäuser, O. ve Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2, 9-33.
- Fenollar, P.; Roman, S. ve Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance: An integrated conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Gist, M. E. ve Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Goddard, R. D.; Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Carter, S. M.; Lehto, A. T. ve Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E. ve Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college student and why? *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas, *Educational Research Exchange yıllık konferansında sunulan bildiri*, Texas A. M. University, 1-43.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37 (3), 137-150.

- Hsieh, P.; Sullivan, J.R. ve Guerra, N.S. (2007). A close look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18 (3), 454-476.
- Huitt, W. (2000). Teacher efficacy. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/teacher/tcheff.html> (Erişim tarihi: 11.02.2012).
- Khan, B. H. (1997). Web-based instruction: What is it and why is it? B. H. Khan (Ed.), *Web based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 5-18.
- Kopkallı-Yavuz, H. ve Mutlu, M. E. (2006). Internet supported learning model in distance ELT program at Anadolu University. *9th METU International ELT Convention konferansında sunulan bildiri*, Ankara: Ortadoęu Teknik Üniversitesi.
- Koul, R.; Roy, L.; Kaewkuekool, S. ve Ploisawaschai S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37, 676-688.
- Köse, G.D.; Özyar, A. ve Özkul, E. (2002). A new teacher training model for Turkey: DELT (Distance English Language Teacher Training Program). *Açık ve Uzaktan eğitim sempozyumunda sunulan bildiri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Liaw, E. (2004). "How are they different?" A comparative study of native and nonnative foreign language teaching assistants regarding selected characteristics: teacher efficacy, approach to language teaching/learning, teaching strategies and perception of nativeship. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Ohio Devlet Üniversitesi.
- Lindsay, P.C. (2010). Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İllionis. Kuzey İllionis Üniversitesi.
- Minnella, J.M. (2010). Achievement goals, self-efficacy, metacognition, and learning strategies as predictors of asynchronous learners' academic success. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella: Capella Üniversitesi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pajares, M. F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> (Erişim tarihi: 05.01.2012).

- Pajares, F.; Britner, S. ve Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Papaioannou, A. ve Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals', *Educational Psychology*, 27 (3), 349-361.
- Parker, M. J. ve Guarino, A. J. (2001). A comparison of the efficacy levels of preservice, internship and inservice teachers.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED461647.pdf> (Erişim tarihi: 16.04.2012).
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Raosoft (2009). Sample Size Calculator. <http://www.raosoft.com/samplesize.html> (Erişim tarihi: 21.03.2012).
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3,4), 207-231.
- şakar, N. (2009). Online course support in distance learning: Student evaluation of English language teaching bachelor of arts program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10 (2).
- Tschannen-Moran, M.; Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measurement. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Vancouver, J.B. ve Kendall, L.N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91(5). 1146-1153.
- Vancouver, J.B.; Thompson, C.M. ve Willimans, A.A. (2001). The changing signs in the relationship among self-efficacy, personal goals, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 605-620.

E-Kaynaklar

- <http://www.des.emory.edu/mfp/giooutline.html> (Erişim tarihi: 17.01.2012).
- <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html#woolfolk> (Erişim tarihi: 17.01.2012).
- <http://www.des.emory.edu/mfp/Self-efficacyStudentResearch.html#teacher> (Erişim tarihi: 19.01.2012).
- <http://des.emory.edu/mfp/BanduraPubs.html> (Erişim tarihi: 22.01.2012).
- <http://www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/M-Jp42.pdf> (Erişim tarihi: 23.01.2012).
- <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html> (Erişim tarihi: 23.01.2012).
- <http://www.des.emory.edu/mfp/efftalk.html> (Erişim tarihi: 23.01.2012).
- <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kataloglar.aspx> (Erişim tarihi: 04.02.2012)
- <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/efficacy.html> (Erişim tarihi: 12.02.2012).
- <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/iolp/Sayfalar/default.aspx> (Erişim Tarihi: 23.02.2012)