

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI

Mehmet ER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019-Mehmet ER

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI
SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SECONDARY
SCHOOL STUDENTS TOWARDS TURKISH LANGUAGE
COURSE

Hazırlayan

Mehmet ER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Mehmet ER tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algıları” adlı tez çalışması/08/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSAN TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

Üye(İmza)

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Üye(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...08//2019

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../08/2019

Mehmet ER

İmza

ÖZET
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mehmet ER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

2019- (xiv+67)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

Nicel bir nitelik taşıyan bu çalışma; Giriş, Kavramsal/Kuramsal Açıklamalar, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma olmak üzere altı ana bölümden oluşmuştur. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları cinsiyet, yaşanılan yerleşim yeri, okunulan kitap sayısı, Türkçe dersi başarı notu ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından araştırılmış; sonuçta şu bulgulara ulaşılmıştır:

Birinci alt problem ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonuçta, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Farklılaşmanın kızlar lehine olduğu anlaşılmıştır.

İkinci alt problem ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçta, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Üçüncü alt problem ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçta, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Dördüncü alt problem ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında Türkçe dersi başarı notları bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçta, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları arasında Türkçe dersi başarı notları bakımından anlamlı bir farklılığın varlığı saptanmıştır.

Beşinci alt problem ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçta, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın varlığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Dil, Eğitim, Öğrenme, Öğretme, Erişi, Tutum

ABSTRACT

SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS TURKISH LANGUAGE COURSE

M. Sc. Thesis

Preparer: Mehmet ER

Advisor: Zeynel HAYRAN

2019 – (xiv-67)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Social Sciences Institute Department

Department of Social Sciences and Turkish Education

Jury

Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Asst. Prof. Dr. Erol ATA

Asst. Prof. Dr. Zeynel HAYRAN

The study was designed as a quantitative study consisted of six main sections including; Introduction, Method, Conceptual/Theoretical Explanations, Method, Findings, Results, and Discussion. The study investigated secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course in terms of the variables: gender, place of residence, number of books read by students, the use of social media, Turkish Language Course final grade, class level variables. The study provided the findings given below.

The first sub-problem investigated whether students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course showed significant differences according to the gender variable. As a result, the study findings revealed that secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course showed a significant difference according to the gender variable.

The second sub-problem investigated whether there was a significant difference between secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course in terms of the place of residence variable. The findings identified that secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course showed significant differences according to the place of residence variable.

The third sub-problem investigated whether there was a significant relationship between secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course in terms of the number of books read by students variable. The study findings determined that there was a significant relationship between students' self-efficacy perceptions and the number of books they read.

The fourth sub-problem investigated whether there was a significant difference between investigated whether secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course and Turkish Language Course final grades. The study findings showed that there was a significant difference between secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course and Turkish Language Course final grades.

The fifth sub-problem investigated whether there was a significant difference between secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course and class levels. As a result, the study findings determined that there was a significant difference between secondary school students' self-efficacy perceptions towards Turkish Language Course and class level variable.

Keywords: Self-Efficacy, Language, Education, Learning, Teaching, Gain Score, Attitude

ÖNSÖZ

Öz yeterlik kişinin belirli bir görevi, işi başarılı olarak yapıp yapamayacağına, davranışlarını ve olayları kontrol edebilme kapasitesine, kısacası kendi yeterliğine duyduğu inanç olup; çaba göstermesinde ve başarıya ulaşmasında en önde gelen etkenlerdendir. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler, zorluklarla karşılaştığında pes etmemekte, azimli ve sabırlı bir tutum ortaya koyarak sonuna kadar mücadele etmektedirler. Bu bireyler azimle ve kararlılıkla karşılaştıkları problemleri çözmeye çaba göstermekte, çabaladıkları işten kolay kolay vazgeçmemekte ve böylece daha iyi performans sergileyebilmektedirler. Kişinin öz yeterliğine olan inancı onun yaşam biçimini, problemler karşısındaki çabasını kısacası hayatının her aşamasını derinden etkileyebilmektedir. İnanmak başarmanın yarısıdır sözünün anlattığı gibi kişinin inançları ve algıları, başarıya ulaşılmasında başlangıç noktasını oluşturmakta ve yönelim ve çalışmalarını önemli derecede etkilemektedir.

Ortaokul dönemi, öz yeterlik algılarının gelişmeye başladığı ve olduğu ergenlik dönemiyle de aşağı yukarı aynı zamana denk gelir. Ortaokul döneminde öğrencilerin öz yeterlik inancının gelişiminde; kendi deneyimleri, başkalarının model davranışları, sözel ikna ve psikolojik durumlar rol oynamaktadır. Bu dönemde kazandırılacak beceriler kişisel gelişimlerine ve algılarına yapılacak katkılar, onların öz yeterlik inançları üzerinde bir ömür etkili olabilir. Bu dönemde şüphesiz ki içerisinde bulunan çevrenin ve ailenin önemi çok büyüktür. Bu sebeple öncelikle durum belirleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik öz yeterlik algılarının düzeyini çeşitli değişkenler bakımından belirlemek, karşılaştırmalar yapmak ve sonuçlarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. “Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarının düzeyi nedir?” sorusu, araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

Araştırma; Giriş, Kavramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma, Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan bahsedilmiştir. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yöntem kısmında, araştırmanın modelinden, araştırmanın evren ve örnekleminden, veri toplama aracından, veri toplama sürecinden, verilerin analiz sürecinden bahsedilmiştir. Bulgular kısmında, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan söz edilmiştir. Sonuç ve Tartışma, Öneriler kısmında, elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Her araştırma gibi bu çalışma da yalnız araştırmacının uğraşıyla değil, başkalarının da katkılarıyla ortaya çıktı. Araştırmamın gerçekleştirilme aşamasında bilgi ve deneyimleriyle beni yönlendiren; ilgisini, desteğini esirgemeyen, danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN'a teşekkürlerimi sunarım. Akademik olarak kendimi geliştirmemde katkıları olan yardımını ve ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ'e, bilgisi ve değerli görüşleri ile çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren hocam Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA'ya teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, sıkıntılarımı paylaşan, aldığım kararlara saygı gösteren, yaşamımda sonsuz emeği ve desteği olan aileme, özellikle anneme, babama ve ağabeyime teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER	Sayfa
KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii-iv
ABSTRACT.....	v-vi
ÖN SÖZ.....	vii-viii
İÇİNDEKİLER.....	ix-xii
TABLO/ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1-3
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.4. VARSAYIMLAR	5
1.5. TANIMLAR	5
BÖLÜM II	6
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ	6
LİTERATÜR	
2.1. ÖZ YETERLİK	6-7
2.2. DİL	7-10
2.1.1. Dilin Temel Becerileri ve Öz Yeterlik.....	10
2.1.1.1. Dinleme Becerisi (Dinleme/İzleme) ve Öz Yeterlik....	10-12
2.1.1.2. Konuşma Becerisi ve Öz Yeterlik.....	12

2.1.1.3. Okuma Becerisi ve Öz Yeterlik.....	12-13
2.1.1.4. Yazma Becerisi (Yazılı Anlatım) ve Öz Yeterlik.....	13-14
2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar.....	14-15
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar.....	15-21
BÖLÜM III.....	22
3.YÖNTEM.....	22
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	22
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	22
3.2.1. Evren Özellikleri.....	22
3.2.2. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri.....	23
3.2.2.1. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	23
3.2.2.2. Örneklem Grubunun Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	24
3.2.2.3. Örneklem Grubunun Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı	24-25
3.2.2.4. Örneklem Grubunun Başarı Notuna Göre Dağılımı.....	25
3.2.2.5. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı....	25-26
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	26
3.3.1. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ).....	26
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	26
3.3.3. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	27
3.4.VERİLERİN ANALİZİ.....	29

3.4.1. Veri Toplama İşlem Basamakları.....	29-30
BÖLÜM IV.....	31
4. BULGULAR.....	31
4.1. ÖLÇEĞİN GENELİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	31
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	32-34
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	34-36
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	36-38
4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	38-40
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	40-43
BÖLÜM V.....	44
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	44
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	44-49
5.2. ÖNERİLER	50-51
KAYNAKÇA.....	52-62
EKLER.....	
1. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	63-64
2. Ölçek Kullanım İzin Belgesi.....	65
3. Uygulama İzin Belgesi.....	66
4. Öz Geçmiş.....	67

TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ	Sayfa
Tablo 3.2.1.1. Evren Öğrenci Sayıları.....	22
Tablo 3.2.2.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	23
Tablo 3.2.2.2.1. Örneklem Grubunun Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	24
Tablo 3.2.2.3.1. Örneklem Grubunun Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	24
Tablo 3.2.2.4.1. Örneklem Grubunun Başarı Notuna Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	25
Tablo 3.2.2.5.1. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	25
Tablo 3. 4. Normallik Testi.....	29
Tablo 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	31
Tablo 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	32
Tablo 4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	34
Tablo 4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Kitap Sayısı ile Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon.....	37
Tablo 4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Not Ortalaması ile Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon.....	39
Tablo 4.6.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	41
Şekil 1. Ölçek DFA Ekran Görüntüsü.....	28

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kisaltmalar	Açıklamalar
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
LGS	: Liselere Geçiş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEOG	: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçis Sınavı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2009). Dil, konuşurken çıkardığımız ses örüntüleri ile anlarken ve dinlerken kullandığımız anlam örüntüleri arasında bağ kuran bir araçtır (Sever, 2000). Dil günlük yaşantımızın her alanında kullanılır. Dil iletişim aracı olmanın yanı sıra hem bir düşünme hem de kavram oluşturma ve problem çözme aracıdır. Öğrenme bir iletişim sürecidir; iletişim sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında çeşitli semboller kullanılarak anlamlar iletilir (Dökmen, 2015). İnsanların duygularının, düşüncelerinin, davranışlarının kısaca yaşamlarının odağında iletişim vardır. İletişim başkalarından bilgi alma ve gerektiğinde onlara bilgi verme olarak tanımlanabilir (Özkök, 1982). İletişim çok çeşitli araç ve yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Dil iletişim sürecinde en önemli araçtır. Dil olmadan toplumsal ve kültürel yaşamdan söz etmek imkânsızdır. Dil, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ve toplumsal çevrede edinilir. Buna ana dili de denilmektedir. Aksan (2004)'a göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çeşitli toplumsal çevrelerden öğrenilir; insanın bilinçaltına inerek bireyin toplumla olan en güçlü bağlarını oluşturur. Dilin edinimi ya da gelişimi belli bir sıra izlemektedir. Dil gelişimini, gelişimin diğer alanlarından ayrı düşünmek olası değildir. Dil gelişimi, bireyin fiziksel, zihinsel ve diğer gelişim alanları ile karşılıklı etkileşim halindedir. Özellikle zekâ gelişimi ile dil gelişimi arasında çok yakından bir ilişki olduğu bilinmektedir. İnsanın zekâsı geliştikçe dili de gelişmektedir. Bir iletişim ortamı olan öğretme/öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye, iş birliğine ve öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmaya öğrencileri özendirmekle beraber öğrencinin birikimi, düzey ve ilgilerini de dikkate almalıdır.

Anlam iletme, insan ilişkilerinin ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez etkinliklerinden biridir. İletişimin iki ana işlevi vardır; birincisi, bize iletilenleri anlamak; ikincisi de düşünce ve duygularımızı başkalarına iletme. Dil etkinlik alanlarına göre alıcı ve verici becerilerden oluşur. Dili oluşturan alıcı beceriler: dinleme ve okuma; verici beceriler ise konuşma ve yazmadır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 80). Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içerisinde gelişir. Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak

geliştirilmesidir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel becerinin geliştirilmiş olması dilin etkili kullanımını sağlar. Bu nedenle ana dili dersini bilgi aktarımı dersi yerine beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir (Kavcar ve diğerleri, 2016). Zaten temel eğitim programına dâhil olan dersler içinde Türkçe dersi, ifade ve beceri dersleri arasında sayılmaktadır. Dil öğrenme; yazı yazma, oyun oynama, yüzme gibi bir beceri işidir. Beceriler tekrarlar, uygulamalarla kazanılır ve pekiştirilir. Ana dili öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri uygulama yoluyla kazanılır. (Sever, 2000: 6-7)'e göre, yalnızca zihinsel edimlerin yaşama geçirildiği etkinliklerle anlama ve anlatma becerilerinin yetkinleşmesi, dolayısıyla ana dili öğretiminin amacına ulaşması beklenemez. Ana dili öğretiminin temel amacı (MEB, 2009), anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel etkin ve edilgen söz varlığının geliştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır.

Öz yeterlik, sosyal bilişsel kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Sosyal bilişsel kuramcılara göre bireyin öz yeterlik algısı onların yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü biçimde etkilemektedir (Aşkar ve Işıksal, 2003). Bandura (1997)'ya göre, öz yeterlik, bireyin belli bir işi yapma yeterliliğine ilişkin algısıdır. Öz yeterlilik algıları birey hayatının hemen hemen her anı ve her yönünü etkilemektedir.

Öz yeterlik duygusu; 1986 yılında Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinde, inançların duygularla ve davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymasıyla ön plana çıkmıştır. Bandura öz yeterlik duygusunu “İnsanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlamıştır (Önen ve Öztuna, 2006: 2).

Bandura'ya göre yeterlik beklentileri, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüdür (Bıkmaz, 2002). Öz yeterlilik beklentileri, öğrencinin başarıya götürücü davranışları yapma yeterliliğine olan inancıdır. Öz yeterlik, verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları, sonuç beklentisi ise belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır.

Bireyler geçmiş deneyimleri, kişisel nitelikleri ve sahip oldukları sosyal çevre

nedeniyle farklı düzeylerde öz yeterlilik inancına sahiptirler. Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik, bireyin olası problemlerle baş etmek amacıyla gerekli gördüğü davranışları düzenleme ve onları sergileme becerilerine sahip olma inancıdır. Başka bir deyişle, öz yeterlik bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yaptıklarına ilişkin inançları olarak tanımlanabilir ve bireyin öz yeterlik inancı onun algısını, motivasyonunu ve performansını önemli ölçüde etkiler.

Bireyin öz yeterlilik inancını destekleyen kaynaklar; onun geçmişteki başarılı deneyimleri, dolaylı yaşantıları, sözel ikna becerisi, fizyolojik ve duygusal durumudur (Bandura,1997). Geçmişteki başarılı/başarısız deneyimler, başarma yolunda harcanan emeğin niteliği ile niceliği; gelecekte, benzer durumlarda başarı beklentisini etkiler. Örneğin geçmişte kolay başarı elde etmiş bireyler başarısız oldukları bir durumda cesaretlerini kaybedebilirler. Dolaylı yaşantılar, kişinin başkalarının çaba harcayarak başarılı olduklarını görmesi sonucunda, kendisinin de başaracak kapasiteye sahip olduğu inancına sahip olmasıdır. Bu durumda sosyal öğrenme oldukça önemlidir. Sözel ikna, kişinin kendi kendinde ya da önem yüklediği insanlarda ikna edici sözler, telkinler bulup daha fazla çaba göstermesidir. Fizyolojik ve duygusal durum ise, bireyin yeterliliğini anlamlandırırken kendi bedensel ve duygusal durumunu da dikkate almasıdır. Ayrıca yüksek öz yeterlilik inancına sahip olan kişiler, kendi öğrenme yeteneklerinden ve öğrenme çıktılarından memnun olmasalar da zor bir görevle karşılaştıklarında başarıya ulaşmak için her zaman hazırdırlar, çok çalışabilirler ve zorluklarla baş edebilirler.

Özetle; öz yeterlilik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda öz yeterlik inancı, beceri, kabiliyet ve bilgi gibi diğer değişkenlere aracılık edip onları bağdaştırarak bu değişkenlerin etkin bir şekilde bir arada işlemelerini sağlar. Bu nedenle öz yeterlik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında önemli bir işlev görmektedir.

Bu çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Problem Cümlesi: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarının düzeyi nedir?

Alt Problem 1: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Alt Problem 3: Ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı değişkeni ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 4: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu değişkeni ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 5: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları değişkeni ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin incelenmesi hedeflendiğinden, öğrencilerin öz yeterlik algıları bakımından düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplamak için ‘Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta kayıtlı öğrencilerin cinsiyet, yaşanan yerleşim yeri, okunan kitap sayısı, Türkçe dersi başarı puanları ve sınıf düzeyine ilişkin durumlarını belirlemek için onlara ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. Bu durumun tespiti ile araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik önerilerde bulunulmuştur

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının hangi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin incelenmesi açısından önemlidir. Ayrıca ülkemizde ortaokul öğrencilerinin farklı derslere yönelik öz yeterlik algılarının saptanması için araştırmalar yapılmışsa da Türkçe dersleri için bu alanda bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın alan yazına sağlayacağı katkılardan dolayı önemli olduğu söylenebilir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Türkçe dersi öz yeterliği ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma Kırşehir ili ortaokullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

- 1-Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeği verilerin toplanmasında yeterlidir.
- 2-Öğrenciler Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeğini içtenlikle cevaplamıştır.
- 3-Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir.
- 4-Türkçe dersi öz yeterlik ölçeği güvenirlik ve geçerlik katsayısı yeterlidir.

1.5. TANIMLAR

Öz yeterlik: Kişinin belli bir performansı yerine getirmek için gerekli etkinlikleri organize etmesi ve performansı başarıyla gerçekleştirmesi hakkında kendi yeteneğine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997).

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2009: 55).

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1995: 77).

Öğrenme: Bireyin çevresi ile belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 1997: 13).

Öğretme: Öğrenmeyi sağlama etkinliğidir.

Erişi: Öğrencinin bir sisteme girişteki başarı durumu ile sistemden çıkıştaki başarı durumu arasında program hedefleri açısından oluşan anlamlı farktır.

Tutum: Bireyin bir konudaki eğilimidir (Başol, 2016: 103-104).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖZ YETERLİK

Türkiye’de Bandura’nın “self-efficacy” kavramının, öz yeterlik inancı, yeterlik algısı , öz yeterlik algısı ; yetkinlik beklentisi ve öz yetkinlik gibi farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura’nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır (İnnalı ve Aydın, 2014).

Bandura, öz yeterlik kavramını, gelişim psikolojisinden, fen eğitime, matematikten bilgisayara kadar farklı alanlarda, çok sayıda değişkenle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bandura’ya göre öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır. Başka bir deyişle, öz-yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Zimmerman (1995) ise öz yeterlik algısını, bir işin, davranışın ya da durumun sonucunu etkileyebilecek, bireylerin becerileri değil bu beceriler ile ilgili ne kadar yetkin oldukları diye açıklamaktadır. Öz yeterliğe, teknik olarak “algılanan öz yeterlik” denmektedir. Öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı (Senemoğlu, 1997: 235; Akar, 2008: 186); bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısı (Gürçan, 2005; Akt. Demirtaş, Cömert, Özer, 2011: 99); belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancı (Sallabaş, 2013: 261); belli bir performansa ulaşabilmeyi sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerisiyle ilgili yargıları (Ekinci, 2013: 190; Piji Küçük, 2011: 11) şeklinde tanımlamıştır.

Öz yeterlik genellikle, özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Son yirmi yılda gerçekleştirilen araştırmalar, öz yeterlik inançlarının bireylerin akademik performanslarını etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular ayrıca öğrencilerin akademik konuları öğrenebilme ve başarılı olma algısının, başarı ve güdülenmeyi, diğer bütün psikolojik yapılardan daha çok etkilediğini göstermektedir (Alfassi, 2003).

Öz yeterlik insan davranışını birkaç şekilde etkiler: birincisi, davranış seçimine etki

eder. İnsanlar yetenekli olduklarını düşündükleri işlere yönelirken yetenekli olmadıkları işlerden kaçınırlar. İkincisi, öz yeterlik, insanların kaygıya yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz yeterlik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler bir konuda yetersiz olduklarına inanabilir, bu durum onları kaygılı ve başarısız kişiler haline getirebilir. (Aktürk ve Aylaz, 2013’den aktaran: Karaarslan, 2015: 42).

Öğrencilerin bir konuda başarılı olmaları onların o konuya ilişkin öz yeterliklerinin de artmasına yol açmaktadır; ancak bazı durumlarda öz yeterlik algısının düşük olması başarısızlığa neden olabilmektedir. Kendisini belirli bir konuda yetersiz olarak algılayan öğrencilerden bir bölümü, kendilerine amaçlar koyarak ve daha fazla çaba göstermeyi tercih ederek başarılı olabilirler. Başka bir deyişle, yüksek seviyede öz yeterlik algısına sahip bireylerin başarılarının da yüksek olması beklenirken, düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler bazı durumlarda başarıyı yakalayabilmektedirler.

Öğrenci öz yeterlik inancı, onların öğrenme stratejileri kullanımları ve gerektiğinde akademik yardıma başvurma davranışlarını da etkileyerek öğrenci başarısına katkıda bulunmaktadır (Kotaman, 2008: 116).

2.2. DİL

Kavcar (1998)’a göre, dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bütün ülkeler ana dili eğitimine önem vermektedir. Çünkü dil, bireyin kültürünün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü iletişim aracıdır. Dili iyi bilme ve düzgün kullanma hem okul başarısı hem de hayatta başarı kazanmak için çok önemlidir. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araç olmanın yanında aynı zamanda bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Birey, dil aracılığıyla toplumsallaşır, ulus olma bilinci kazanır ve kültür birikimini gelecek kuşaklara aktarır. Dil, duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde aktarılmasını sağlar. Toplumsal bir varlık olan insan, duygu ve düşüncelerini iletme ve çevresi ile iletişim kurma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacını da iletişimin vazgeçilmezi olan dili aracılığı ile karşılar.

Geleneksel tanımla dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 1977: 1). Ergin tanımında geçmişten günümüze kadar gelişim gösteren dilin, insanların iletişimde ve toplumların süreğenlik (devamlılık)

kazanmasında üstlendiği göreve değinmiştir. Bununla beraber dilin, insanlığın var oluşundan bu güne kadar toplumlara özgü kodlamalarla biçimlendiği ve toplumsal gücünü koruyarak varlığını devam ettirdiğini de belirtmiştir. *“Dil kültürün taşıyıcısı olduğu kadar temel ve vazgeçilmez ögesidir. Millete özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh olan kültürü en iyi aktaran, taşıyan sistem de dildir. Türk ruhu yine ancak Türk dilinin, Türkçenin ses, söz zenginlikleri, anlam incelikleri, anlatım gücü ile yaşar ve yaşatılır.”* (Sağır, 2002). Bu yönden Türk milletin geçmişine ışık tutan, gelecekte de ruhunu yaşatacak, yolunu aydınlatacak olan Türk dilidir. Toplulukların millet olması yolunda dilin rolü çok büyüktür. *“Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet, yani millet hâline getirir.”* (Kaplan, 1987: 9).

Düşünen, sorgulayan bir varlık olan insan, düşündüklerini anlatmayı; başkalarının düşündüklerini de sorgulamayı ve anlamayı amaçlamıştır. Bu anlama, sorgulama ve anlatma isteğinden doğan dil, zamanla bambaşka boyutlar kazanarak insan ve millet kimliğini ortaya koyma, kültürel aktarımı sağlama gibi hayatî görevler yerine getiren bir araç olmuştur. Üstlenmiş olduğu görevler, dili insanlık için önemli kılarak dilin araştırılan bir alan olarak bilimsel bir boyut kazanmasına yol açmıştır. Bu amaçla dilin doğuşu, gelişim evreleri, işlevleri, insan ve toplum hayatındaki yeri, kavram olarak ifade edilmesi pek çok bilimsel çalışmada konu edilmiştir. Korkmaz (2003: 67)’a göre, canlı, sürekli gelişen yapısı ve ortaya çıkarılmayı bekleyen sırlara sahip oluşu dilin günümüzde de araştırılan bir konu olmasına yol açmıştır. Korkmaz (2003) tanımında dili bir haberleşme ve iletim aracı şeklinde açıklayarak dilin iletişimsel yönüne değinmiştir. Aksan (2009)’ın anlatımıyla dil insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.

Dilin bir iletişim ve aktarım aracı olduğu dil alanında kabul gören ortak/yaygın bir anlayıştır. Ancak dilin aynı zamanda bir düşünme aracı olduğu da unutulmamalıdır. Çünkü dil olmadan insan düşüncesini ortaya koyamaz. Aksoy (1975: 11) bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“Dil insanların düşünürülüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni*

düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur.”

Özdemir (1973: 241)’e göre de, *“Dil, düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi ana dilinde düşünebilir.”* Kavcar ve Kantemir (1986: 8).dilin toplumu oluşturan bireyler arasında bütünleştiricilik görevi yaptığını, güvenlik duygusunun kaynağı olduğunu belirtir: *“Aynı dili konuşan ve dil birliği sağlanan toplumlarda, bireyler arasında köklü bir yakınlık, sevgi ve saygı bağları oluşur. Bu bağlar, toplum yaşayışı için çok önemli olan güven duygusunun kaynağıdır. Yine biliyoruz ki, birbirine güven duyan insanların meydana getirdiği toplumlarda birlik, beraberlik ve ülke bütünlüğü kolay sağlanır.”*

“Dil, insana millî kimlik, topluluklara millet olma özelliği kazandıran kültürün en önemli unsurudur. Toplamların topyekûn yasama tarzı olan kültürü şekillendiren, geliştiren, ifade eden ve gelecek nesillere aktararak devamını sağlayan dildir. Devletin bekası, milletin bütünlüğü dil ile sağlanır. Dil, ferdin sosyalleşmesi ve toplumun milletleşmesi sürecini hazırlayan, geliştiren, hızlandıran sosyal bir varlıktır.” (Karakuş, 2002: 39). Bu yüzden millî birliği sağlamanın ve sürdürmenin ilk şartı dil birliğinin sağlanmasıdır.

Dil, insan kimliğinin oluşmasına ışık tutar. Dil milletlerin tarihini yansıtır, kültürel aktarımı gerçekleştirir ve insan kimliğini oluşturur. Güneş (2000: 20)’in ifadesiyle dil, insanın şahsiyetini oluşturan, zekâsını işleyen, dehâsını ortaya koyan, ilmî gücünü arttıran, kültürünü ayakta tutup besleyen; o kültürün bütün muhtevasını sinesinde saklayan ve tarihin derinliklerine uzanan kökleriyle asırların mirasını bünyesinde barındıran muhteşem bir sistem, tükenmeyen bir kaynak ve mucizevi bir kuvvettir. Karakuş (2002: 25)’a göre de insanların hayata bakış açılarını oluşturan dil insan vücudundaki birden fazla sistemin oluşturduğu sistemler bütünüdür; bu nedenle insanın konuştuğu dil ile ruhsal eğilimleri arasında sağlam bir bağ vardır. Bu bağlamda dil, millet hayatı bakımından ne kadar önemli ise, insan açısından da o kadar hayatidir.

İnsan dilinin nasıl oluştuğu ve günümüzdeki mükemmel şekline nasıl ulaştığı sadece dilcilerin değil, diğer bilim adamlarının (antropolog, biyolog, tarihçi, din adamları vb.) da araştırma konusu olmuştur. Bu yüzden her bilim dalı kendi alanları dairesinde dilin doğuşunu birbirinden farklı görüşlerde açıklamışlardır. Fakat bu görüşlerin doğruluğu veya

inandırıcılığı her bilim dalınca tartışma konusu olmuştur.

Dilin doğuşuna ilişkin ileri sürülen görüşler, dildeki kelimelerin tamamını ya da çoğunluğunu karşılayamadığı için pek güvenilir bulunmamış hatta gülünç bulunmuş da denilebilir. Dilin doğuşu ve kökeni ile ilgili problemler aslında gerçeklikten yoksun bir sorundur. Öyle ki bu sorun ne bilimsel ne de felsefi bir açıklama ile çözüme kavuşur. Gerçeği ve bilimselliği yansıtmayan varsayımlardan dolayı Batıda Paris Dil Kurumu 1886'da tüzüğüne şöyle bir madde ekleyerek bu konuyu kapatmıştır (Vendryes, 2001: 13): *“Bundan böyle dilin doğuşu ve oluşumu hakkında hiçbir tebliğ kabul edilmeyecektir.”*

2.1.1. Dilin Temel Becerileri ve Öz Yeterlik

Dil öğretiminde temel beceriler; anlama becerileri, anlatım becerileri olmak üzere ikiye ayrılır (Kavcar vd.; 1998: 56). Konuşanı ya da yazılı bir ifadeyi kavramaya yönelik olan anlama becerileri, başkalarına ait duygu ve düşüncelerin duyularak veya okunarak anlaşılmasına dayalıdır. Anlama becerileri iki başlık altında toplanabilir: okuma ve dinleme. Anlatım becerileri ise “konuşma” ve “yazma” becerileri olarak alt başlıklara bölünüp temelde bireylerin kendi duygu, düşünce, tasarım, gözlem ve izlenimlerinin yazılı veya sözlü olarak ifade etmesidir. Dil öğretimi sürecinde, “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve gelişmesi kazanımlarına, bunun yanında bireyin kendisini yazılı ve sözlü olarak güzel ifade etmesine yönelik çalışmalara, becerilere önem verilmelidir. Dilin her düzeyinde ve işlenen temalarda anlama yönelik beceriler ile ve anlatıma yönelik becerileri birbirinden ayrı düşünülemez.

2.1.1.1. Dinleme Becerisi (Dinleme/İzleme) ve Öz Yeterlik

Dinleme; *“konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir”* (Demirel ve Şahinel, 2006: 72) işitmeyi, anlamayı ve anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren etkin bir süreç olarak da tanımlanmaktadır. Dil-kulak-beyin ilişkisinin bir arada devrede olduğu anda dinleme olayı gerçekleşir. Burada seslerin ve sözlerin anlaşılır olması temeldir. Her dinlemede “anlama” eylemi sağlanamayabilir. Anlamanın başı dinlemedir. İşitmek ile dinlemek de farklı şeylerdir. İşitme isteğimiz dışında oluşabilir, dinleme ise belli bir amaca dayalıdır. “Bilindiği gibi, insanlar arasındaki sesli bildirişme, bir *konuşan*, bir *dinleyen*, bir de ikisi arasında anlaşmayı sağlayan *aracıyla* (dil) gerçekleşir. Ses açısından alınacak olursa *verici*, *alıcı* ve *ses dalgaları*, bu üç ögenin

bir başka açıdan görünümüdür. *“Konuşanın zihnindekiler, beyinden verilen komutla ve konuşma organlarınca dil seslerine dönüştürülerek açığa vurulduktan sonra, dinleyenin işitme organları aracılığıyla beynine ulaşır; orada çözümlenerek konuşanın açıklamak istediği düşüncenin belirmesi sağlanmış olur.”* (Aksan, 2009: 56). Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, ‘kaynak’ tarafından iletilenlerin ‘alıcı’ tarafından paylaşılması gerekir. İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması, bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir (Sever, 2000: 9). Avrupa Diller Projesi ölçütlerinde hazırlanmış MEB Talim ve Terbiye Kurulu Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Ders Programlarında (Komisyon, 2011) öğrenme alanları içinde tanımlanan dinleme becerisi hakkında şunlar dile getirilmiştir: Dinleme, günlük yaşamda iletişimin gerçekleşebilmesi aynı zamanda eğitim ortamında öğrenmenin sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulan bir dil becerisidir. Dinleme, edilgen bir işlem değil, tam tersine bireyin etkin katılımı ile gerçekleşir.

Dinleme, farklı zihinsel süreçleri gerektirmektedir: Konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, bağlam içerisinde değerlendirmek, düzenlemek, aralarındaki ilişkiyi saptamak, yorumlamak ve belleğinde saklamaya değer bulduklarını seçip ayırmak vb. Dinleme tek taraflı gerçekleşen bir beceri olarak ele alınmamalıdır. Başka bir anlatımla dili kullanabilmek için önce dinleyerek anlamak gerekmektedir.

Dil öğretimi sürecinde öğrencinin hedef dili duymasını sağlamak dinleme becerisinin gelişmesi için tek başına yeterli değildir. Buna bağlı olarak dil çalışmalarında dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi için amaçlara göre farklı dinleme etkinlikleri düzenlemek gerekir.

Dil öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik modern bir eğitim ortamının oluşturulması, eğitim ortamına uygun işitsel ve görsel araçlardan mümkün olduğunca yararlanılması aynı zamanda modern teknoloji ürünlerinden ve bazı iletişim araçlarından da yararlanılması gerekir. Öğretimi yönlendiren öğretim elemanının temel ve yardımcı kaynakları doğru, etkili, verimli ve yerinde kullanması, yöntem ve alan bilgisi, dil becerilerini eşit oranda kazandırmada, geliştirmede son derece etkilidir. Dinleme becerisi kazandırma çalışmaları sonucunda öğrenci, duyduğunu ve dinlediğini anlayan, sözcüklerin anlam farklılıklarını hisseden, değerlendiren ve yorumlayan bir birey olarak yetişmek isteyeceğinden öğretim yöntemleri de büyük önem taşımaktadır.

Dinleme etkinliklerinin sonucunda anlamının gerçekleşip gerçekleşmediği, dinleme çalışması sonrası zihinsel bir etkinlik gerektiren sözlü anlatım, yazılı anlatım gibi üretime yönelik becerilerin kullanımına yer verilmesi yararlı olacaktır. Dinleme çalışmalarında dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamaları gerçekleştirmek, öğrenciyi dinleme kurallarını kullanmaya özendirmek ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için önemlidir.

2.1.1.2. Konuşma Becerisi ve Öz Yeterlik

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesidir. Başka bir deyişle konuşma, bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, gözlemlerini uygun bir söz dağarcığı ile konuşma organlarını kullanarak ifade etmesidir. Aktaş ve Gündüz (2001: 257)'e göre konuşma, insanın ilişkilerini sürdürebilmesi için, en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli dil etkinliğidir. Özellikle, konuşmada öğrenilen dilin ses özelliklerini kavramış olmak gerekir. Sadece geniş bir söz dağarcığına sahip olmak iletişim için yeterli değildir. Konuşmanın da kendine özgü ilkeleri ve kuralları vardır. Eğitilmiş bir ses tonu ile ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin hakkını veren, vurguları doğru yapan, vurgularla anlam farklılıklarını hissettiren öğrenci yetiştirmek gerekmektedir.

2.1.1.3. Okuma Becerisi ve Öz Yeterlik

Çok yönlü, çok boyutlu bir niteliği olan okuma becerisi temel dil becerileri arasında yer alır. Okuma becerisi dil öğretiminin en temel öğelerinden biridir. Öğrencilerin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme süreçlerinde okuma becerisi önemlidir. Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması ve yorumlanmasına yönelik zihinsel etkinliktir. Sever (2000)'e göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okuma, bireyin hem zihin, göz, ses ve konuşma organlarıyla hem de okuma teknikleriyle ilgili bir etkinliktir. Okuma etkinliğinin alt yapısını görme, seslendirme, hatırlama ve değerlendirme gibi girişik eylemler oluşturur. Öğrencilerin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme süreçlerinde okuma becerisi önemlidir. Öğrenmenin en temel yollarından biri okuma-anlamadır. Özçelik (1998: 151-162)'e göre okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yazılı kaynaklardan yararlanmak önemli bir yer tutar. Okuma, gözlem ve düşünce gücü ile birleşince güç kazanır. Öğrencilerin, okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını,

düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili bir biçimde anlatması, büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu söz dağarcığı-öğrenme ilişkisini etkili kılmaktadır. Okuma etkinliğinin öğrenene yarar sağlayabilmesi anlama eyleminin gerçekleşmesini gerektirir. Örneğin, Türkçenin ses yapısını öğrenmiş bir yabancı, anlamını bilmediği kelimelerden oluşan bir metni sesli/sessiz olarak okuyabilir, ancak ‘anlama’ gerçekleşmediği için dil öğrenimi yönünden bir önem taşımaz. Okunan bir metnin okuyucuya göre olması önemlidir. Okuma-anlama çalışmalarında seçilecek metinlerin öğrencinin duygu ve düşüncelerine, yaşına, ilgisine, kültürel özelliklerine uygun olması da metinlerin etkinliğinin zihin yoluyla kavranmasını kolaylaştıracaktır.

Okuma becerisi sürekli olarak gelişim gösterir. Düşünme ve algılama süreci içinde bireylerin metinle kendi anlam evrenleri arasındaki örtüşme oranı anlamamanın düzeyini gösterir. Okuma; iletişim, algılama, gelişim ve öğrenme sürecidir.

2.1.1.4. Yazma Becerisi (Yazılı Anlatım) ve Öz Yeterlik

Türkçe eğitiminin temel amacı dilimizi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmektir. Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu değil aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak anlatımıdır, bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Özdemir (1991)’e göre düşünce açık seçik öğrencinin zihninde belirlenmemişse, anlatımında da belirsizlikler ortaya çıkar. Anlatımı tam ve açık değilse, öğrenci açık seçik düşünemiyor demektir. Öyleyse, yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi düşünmeyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi bunu iletecek sözcüklerin yan yana gelmesi ile başlar. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir.

Yazmak, bilgi edinmenin farklı yollarından biridir (Yıldız ve diğerleri, 2010: 204). Yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de farklı yazma yöntemleri ile de öğrenci

edindiği bilgileri yansıtabilir. Aynı zamanda bir düşünme aracı olan yazma, öğrencilerin kendisini ifade etmeleri ile onların dil ve bilişsel gelişimlerine ilişkin önemli katkılar sağlamaktadır (Yaşar ve diğerleri, 2008: 109). Bu nedenle, yazma yoluyla öğrencilere kendi düşüncelerini denetleme olanağı sunulur. Öğrenciler yazma becerisini kullanarak dünyayı ve kendi algılarını şekillendirirler.

Dil öğretiminde temel becerilerin tanımlanması, becerilerin dil öğretimi programlarındaki uygulama biçimleri, temel becerilere ne kadar yer verildiği eğitim sürecinde çok önemlidir. Dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar, bu uygulamalarda kullanılan materyallerin niteliği, eğitim ortamı, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencinin **bilişsel, devinışsel, duyuşsal** amaçlara karşı tutumu da dil öğretimindeki başarıyı belirleyici etkenlerdendir. Öğrenci merkezli sistemde öğretim sürecinde öğrenci katılımı göz ardı edilemez. Bloom (1979)'a göre “genel olarak bireylerin başarılarında gözlenen değişkenliğin % 2 kadarı sınıftaki öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklanabilmektedir. Bu bakımdan temel dil becerilerinin hangi düzeyde kazandırıldığını dönüt ve düzeltme önemlidir.

2.3.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar

Ohrman ve Preston (2014), nitel araştırmalarında ders başarısızlığının akademik nedenlerini incelemişler, başarısızlıklar ile öğrencilerin/ katılımcıların akademik öz yeterlikleri, genel öz yeterlikleri ve güdülenme algıları arasında doğrudan bir bağlantı saptayamamışlardır.

Dinther, Dochy ve Mien (2010), araştırmalarında “Yüksek eğitim ortamlarında öğrencilerin öz yeterliklerini etkileyen faktörler nelerdir?” araştırma sorusuna odaklanarak, öğrencilerin eğitimdeki öz yeterliklerinin rolü hakkındaki deneysel alan yazını araştırmışlardır. Eğitim programlarının öğrencilerin öz yeterliklerini artırma olanağına sahip olduğu ve sosyal bilişsel teoriye dayanan eğitim programlarının bu konuda özellikle başarılı oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin öz yeterliliklerini etkileyen birçok faktör olduğu ortaya çıkmış ve bu durum kendi kendine yeterliliğin kaynaklarına ilişkin kanıtlar sağlamıştır.

Britner ve Pajares (2006), araştırmalarında A. Bandura'nın (1997) kendi kendine yeterlilik kaynakları varsayımının, ortaokul öğrencilerinin fen başarısı ile fen öz

yeterliliğinin ve öncüllerinin cinsiyete göre nasıl değiştiğini araştırmışlardır. Araştırmacılar, kız öğrencilerin erkeklerden daha güçlü bir bilim öz yeterliğine sahip oldukları bilgisine ulaşmışlardır. Yazarlar bulguların, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının kuramsal ilkelerini desteklediği ve genişlettiği sonucuna varmışlardır.

Pajares ve Valiante (1997: 353-360) araştırmalarında, beşinci sınıf öğrencilerinin yazı yazma öz yeterliği, yazma anlayışı, yazma algısı yararlılığı ve yazma becerisinin etkisini test etmek için Path analizi kullanmışlardır. Cinsiyeti de içeren bir model, performanstaki varyansın % 64'ünü oluşturmuştur. Varsayılacağı gibi öz yeterlik inancı yazma becerisinin beklenen güçlü etkisine rağmen performans tahmininde bağımsız bir katkı sağlamıştır. Ayrıca, yeteneklerin performans üzerindeki dolaylı etkisine aracılık eden öz yeterlilik üzerinde doğrudan güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öz yeterliliğin, anlama ve algılanan işe yararlık üzerinde doğrudan etkileri olmuştur. Kızlar ve erkekler performans bakımından farklılık göstermemişler ancak kızlar daha fazla yazma öz yeterliği bildirmişler, yazmayı daha yararlı bulmuşlar ve daha az kaygı duymuşlardır. Sonuçlar, Bandura'nın (1989) sosyal bilişsel teorisinde öz-yeterlilik varsayımsal rolünü desteklemektedir.

Pajares (1996), çalışmasında Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının öz yeterlik bileşeninin akademik ortamlarda öz düzenleme ve motivasyon çalışmalarına yaptığı katkıyı incelemiştir. Öz yeterlik inancı ve diğer yapılar arasındaki fark ilk önce öz yeterlik araştırmalarındaki sorunlara kısa bir genel bakış ile açıklanmaktadır. Bu çalışmada öz yeterlik, güdülenme yapıları ve akademik performanslar arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir. Bu bulgular, karşılaştırıldıkları eleştirel görevlere karşılık gelen öz yeterlilik ölçütlerinin, ilgili sonuçların açıklanması ve tahmininde küresel ölçütleri aştığını göstermektedir. Sosyal bilişsel teoride, beklenti değerinde kendini kavrama teorisinde beklenti inancının tanımı ve kullanımı arasındaki kavramsal fark açıklığa kavuşturulmuştur.

2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar

Ocak ve Karataş (2019), sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik düzeylerini inceledikleri araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygun örnekleme yöntemi ile Afyonkarahisar ilinden seçilen üç çeşit ortaokuldan, 197 kız öğrenci ve 183 erkek öğrenci olmak üzere toplam 380 kişiden oluşmaktadır. Araştırma bulguları sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet, okul türü, anne baba eğitim durumu ve ders öğretmeni dışında yardım alıp almama açısından anlamlı

farklılık göstermiştir. Araştırmada, ölçeğin güvenilirliğiyle ilgili olarak hesaplanan Cronbach α katsayısı 0.92 hesaplanmıştır. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öz yeterlik düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir

Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırma sonucunda öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Altunkaya (2017), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının sonucunda, öğrencilerin okur öz yeterlik algı seviyesi düşüklüğünün okuduğunu anlama düzeyini düşürdüğü saptanmıştır. Kız öğrencilerin öz yeterlik algısı puanlarının erkeklerden düşük olduğu bulunmuş, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2017b) ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarını farklı değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme kaygıları ve öz yeterlik puanları arasında cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş; öğrencilerin öz yeterlilikleri ile dinleme kaygıları ve öz yeterlik puanları arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Koç ve Arslan (2017) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının ve biliş üstü farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelemişler; akademik öz yeterlik algısı puanları ile okuma stratejileri biliş üstü farkındalık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejilerinin biliş üstü farkındalık alt boyutları sınıf ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ile anne ve baba eğitim durumlarının da anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Okuma stratejileri biliş üstü farklılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Araştırmacılar akademik öz yeterlik ile okuma stratejileri biliş üstü farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Ürün Karahan (2017)'ın araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın örneklemini Kars ilinde çeşitli ortaokullarda 8. sınıfta öğrenim gören 97 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif ve negatif yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Demirel (2016), araştırmasında ailenin, çevrenin ve öz yeterlik algılarının bireyin yaşamına, başarılarına, algılarına, kısacası hayatının tüm aşamalarına ve yönelimlerine etkisinden hareketle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarını karşılaştırmıştır. Genel anlamda kurumlarda kalan öğrenciler ile aileleriyle kalan öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algıları değerlendirildiğinde, aileleri ile birlikte kalanların lehine olumlu yönde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Özonat (2015)'in araştırması sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde olan araştırmanın evrenini Malatya'da bulunan sekizinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında Malatya'da altı ortaokulda öğrenim gören iki yüz elli sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sekizinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüş, öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin yazma farkındalığı, genel ilerleme ve kişisel ilerleme boyutlarında erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik algı düzeyinin yazma psikolojisi boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Çocuk, Alıcı ve Çakır (2015), Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını ölçen, güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla yürüttükleri araştırmada, MEB'in (2008) Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde yer alan ifadelerden yararlanılarak 69 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formundaki maddeler, Bandura'nın (2006) önerdiği biçimde, on kategorili olarak derecelendirilmiştir. Hazırlanan form, Türkçe öğretmen adayı olan 413 katılımcıya uygulanmıştır. Varimax döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 22 maddelik dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alfa güvenilirliği 0,941 olarak elde edilirken, faktörlere ilişkin güvenilirlikleri ise sırasıyla 0,911; 0,897; 0,857

ve 0,761 olarak bulunmuştur.

Uçgun (2013), Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri güdüleme düzeyleriyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin öğrencileri güdüleme düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma, tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileri güdüleme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri güdüleme düzeylerinin cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği, araştırmada elde edilen öteki bulgulardır.

Okur ve Özsoy (2013)'un gerçekleştirdikleri araştırmada, Bartın Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının; öğrencilerin cinsiyeti, kayıtlı olunan öğrenim kademesi, anne ve baba eğitim düzeyi, okul türü, eğitim programı gibi değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, cinsiyet ve baba eğitim duruma bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu; kayıtlı olunan öğrenim kademesine, anne eğitim durumuna, okul türüne ve BİLSEM programına bağlı olarak istatistiksel anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir.

Demir (2013)'in araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yazma Öz Yeterlik Ölçeği, öğrencilerden alınan yaratıcı yazma çalışmaları ve bu çalışmaların değerlendirilmesinde başvuru yararı yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Aydede (2009), araştırmasında aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 34 ve toplam 64 öğrenci katılmıştır. Çalışma 10 hafta sürmüştür. Dersler,

deney grubunda aktif öğrenme uygulamalarına dayalı etkinliklerle yürütülürken, kontrol grubunda 2006 MEB Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırma gruplarının kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin erişim testinden elde ettikleri ön test ve son test puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inancı ölçeği açısından ise, 'Fen ve Teknolojiye Yönelik Güven' ve 'Fen ve Teknoloji Performansına Güven' alt faktörleri ön test-son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak 'Fen ve Teknoloji ile İlgili Zorluklarla Başa Çıkabilme' faktörü bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğini araştırmışlardır. Alan araştırması yönteminin kullanıldığı çalışmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Yürütülen uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya yönelik yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aileleri tarafından öykü anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009), ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırma, betimsel bir çalışma olup veri toplamaya dayalıdır. Araştırmanın örneklemini Kilis ilinde bulunan 3 ilköğretim okulunda okuyan toplam 174 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrenciler göre daha olumlu olduğu sonucu ulaşılmıştır.

Sallabaş (2008), hem ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup

olmadığını hem de öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarına etki edip etmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde; öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Ateş (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada cinsiyete göre Türkçe dersine ilişkin tutumun, Türkçe akademik ortalama, genel akademik ortalama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Ayrıca Türkçe dersine ilişkin tutum, Türkçe dersi akademik ortalama, genel akademik ortalama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Gelbal (2008)'ın araştırması, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçedeki başarı düzeylerinin evlerindeki olanaklara, annelerinin eğitim düzeylerine, cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla başarılarının da arttığı, Türkçe gibi sözel derslerde kızların daha başarılı olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyinin çocuklarının başarısı üzerinde önemli yeri olduğu, annenin eğitim düzeyi ile birlikte evdeki olanakların yüksek olmasının başarıyı daha çok arttırdığı gözlenmiştir. Sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Belet ve Yaşar (2007) tarafından öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışma, kontrollü ön test son test modeline göre yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejilerini

kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2006)'ın araştırmasının amacı, mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersi ve mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılan çalışmada, deney işlemler olarak, deney grubunda mizahla öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçe derslerinde mizah kullanımı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yapmış, gruplar karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır; mizah kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını etkilemiştir; gruplar karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, “Ortaokul öğrencilerinin çeşitli değişkenler bakımından Türkçe dersi öz yeterlik algısı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterliklerini çeşitli değişkenler bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel model/desen kullanılmıştır. Oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Ş. vd., 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2013: 48).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir ili ortaokullarının 5.-8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler; araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir il genelindeki ortaokulların 5.-8. sınıflarında öğrenim gören 449 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada uygun örneklem tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 123)'e göre, bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer.

3.2.1. Evren Özellikleri

Tablo 3.2.1.1. Evren Öğrenci Sayıları

Birim	Öğrenci Sayısı
Merkez İlçe	7730
Akçakent	159
Akpınar	319
Boztepe	209
Çiçekdağı	607
Kaman	1887
Mucur	1119
Toplam	12030

Araştırmanın örnekleminin büyüklüğünün belirlenmesinde $\pm\%5$ duyarlılık için, $z = 2$ güven düzeyinde, $p = 0,05$ ve $q = 0,05$ olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2009):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Örneklem büyüklüğünün araştırmada kullanılan ölçme araçlarından hareketle elde edilecek olan bulguları %95 güven aralığında ($p < 0,05$) yorumlamak için yeterli olduğu söylenebilir (Fraenkel et al, 2012).

3.2.2. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

3.2.2.1. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3.2.2.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

	Frekans	Yüzde (%)
Kız	223	49,7
Erkek	226	50,3.
Toplam	449	100

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2.2.1.1.'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 223'ü (% 49,7) kız, 226'sı (% 50,3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.2.2.2. Örneklem Grubunun Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Tablo 3.2.2.2.1. Örneklem Grubunun Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

	Frekans	Yüzde (%)
Köy	87	19,4
İlçe Merkezi	79	17,6
İl Merkezi	283	63
Toplam	449	100

Örneklem grubunun yaşanılan yerleşim yerine göre dağılımı Tablo 3.2.2.2.1.'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 87'si (% 19,4) köyde, 79'u (% 17,6) ilçe merkezinde, 283'ü de (% 63) il merkezinde yaşamaktadır.

3.2.2.3. Örneklem Grubunun Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 3.2.2.3.1. Örneklem Grubunun Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

	Frekans	Percent
Hiç Kitap Okumamakta	17	3,8
1-5 Kitap	50	11,1
6-10 Kitap	91	20,3
11-20 Kitap	122	27,2
21 Kitap +	169	37,6
Toplam	449	100,0

Örneklem grubunun yıl içerisinde okudukları kitap sayısına göre dağılımı tablo 3.2.2.3.1.'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 17'si (% 3,8) hiç

kitap okumamakta, 50'si (% 11,1) 1-5 kitap, 91'i (% 20,3) 6-10 kitap, 122'si (% 27,2) 11-20 kitap, 169'u (37,6) 21+ kitap okumaktadır.

3.2.2.4. Örneklem Grubunun Başarı Notuna Göre Dağılımı

Tablo 3.2.2.4.1. Örneklem Grubunun Başarı Notuna Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

	<u>Frekans</u>	<u>Yüzde (%)</u>
1	3	,7
2	23	5,1
3	54	12,0
4	76	16,9
5	293	65,3
Toplam	449	100,0

Örneklem grubunun Türkçe dersi başarı notuna göre dağılımı Tablo 3.2.2.4.1.'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden başarı notu 1 olanların sayısı 3 (% ,7) , 2 olanların sayısı 23 (% 5,1), 3 olanların sayısı 54 (% 12), 4 olanların sayısı 76 (% 16,9), 5 olanların sayısı 293 (% 65,3)'tür.

3.2.2.5. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tablo 3.2.2.5.1. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

	<u>Frekans</u>	<u>Yüzde (%)</u>
5	145	32,3
6	109	24,3
7	125	27,8
8	70	15,6
Total	449	100,0

Örneklem grubunun sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3.2.2.5.1.'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden sınıf düzeyi 5 olanların sayısı 145 (% 32,3) ,

6 olanların sayısı 109 (% 24,3), 7 olanların sayısı 125 (% 27,8), 8 olanların sayısı 70 (% 15,6)'dır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

3.3.1. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ)

Araştırmada saptanmış olan problem ve alt problemlerin sınılanması için gerekli olan veriler "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği" (Durukan ve Maden, 2012) ve 'Kişisel Bilgi Formu' ile toplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada kullanılması için gerekli izin, bu konuda yetkili olduğu belirlenen yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler bakımından belirlemeye yönelik 5'li likert tipinde olan 39 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89'dur. Ölçek formunda yer alan değişkenler; öğrencinin cinsiyeti, okunulan kitap sayısı, yaşanan yerleşim yeri, Türkçe dersi başarı notu ve öğrencilerin sınıf düzeyidir. Bu araştırma kapsamında tekrar ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89'dur. Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenirlik katsayıları birbirleriyle tutarlıdır. Ölçeğin birinci faktörü "Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", ikinci faktörü "Performans Gösterme ve Yardım Etme"; üçüncü faktörü "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme" dördüncü faktörü "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme"; beşinci faktör ise "Kendine Güvenme" boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek 14 olumlu madde (6, 7, 12, 13, 19, 24, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38 ve 39) ile 25 olumsuz maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31 ve 32) oluşmaktadır. Hesaplama olumsuz maddeler tersinden hesaplanmaktadır. Ölçek maddeleri 'Her zaman'dan, 'Hiçbir zaman'a doğru puanlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken "Her zaman"=5, "Genellikle"=4, "Kararsızım"=3, "Bazen"=2 ve "Hiçbir zaman"=1 değerini almaktadır.

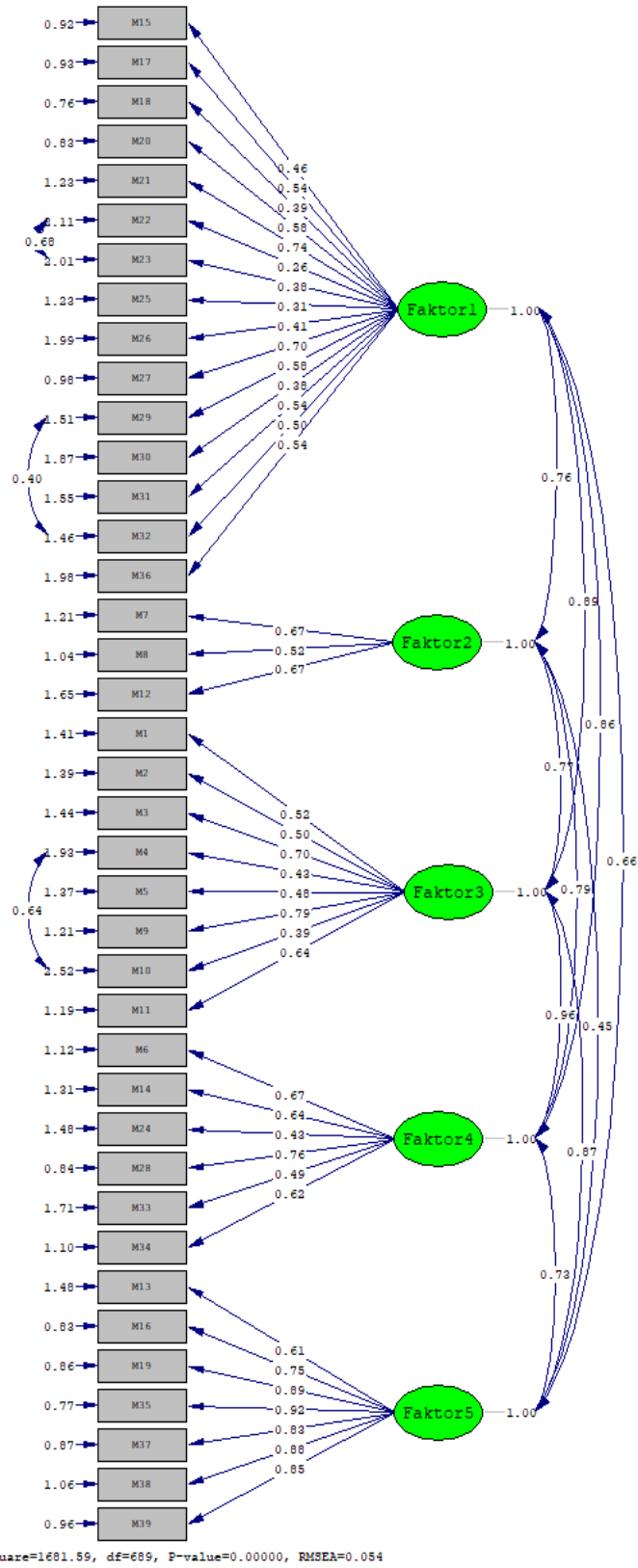
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların cinsiyet, yaşanan yerleşim yeri, okunan kitap sayısı, Türkçe dersi başarı puanları ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.3.3.Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminde Nevşehir ili Gülşehir ilçesinde çalışma grubu ile benzer özellikler taşıyan örneklem dışındaki bir grupla bu ölçeğin modelini doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği uyum iyiliği indeksleri ve değerleri $X^2 = 1681,59$; $df = 689$; SRMR .060; NNFI=0.94; CFI =0.94; GFI=0.85; AGFI=0.83; RMSEA=0.054'tür.

Uyum iyiliği indeksi ($X^2=1681,59$) ve serbestlik derecesi ($df=689$) incelendiğinde; (X^2 / df) $1681,59/689=2.44$ olarak bulunmuştur. Bu değerin 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Bu araştırmada X^2/sd oranının mükemmel düzeyde uyum iyiliği değeri verdiği söylenebilir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum iyiliği indeksinin 0.06 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR'ın .10'un altında olması zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Bu çerçevede, standardize edilmiş RMR'ın zayıf bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. NNFI ve CFI uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NNFI'nin .0,94 ve CFI'nin 0,94 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin 0,95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada NNFI ve CFI uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. GFI'nin 0.85 ve AGFI'nin 0.83 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin bazı maddelerinde hata varyansı saptanmıştır. Ölçeğin 4-10, 22-23, 29-32. maddeleri ilişkilendirilmiş, düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta, araştırmada GFI'nin kabul edilebilir bir uyuma; AGFI'nin ise zayıf uyuma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak, yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çerçevede bu araştırmada uyum iyiliği indeksinin iyi olduğu söylenebilir. Özetle, bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir düzeyde kullanılabilir bir ölçek olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 1. Ölçek DFA ekran görüntüsü

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Tablo 3.4.1. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Toplam	,058	449	,001	,972	449	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Çalışmada kullanılan istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Veri sayısının 50'den büyük olması sebebiyle, verilerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi ile gerçekleştirilmiştir (Wright, 2006: 94). Tablo 3.4.1.'den hareketle normal dağılım testi sonucunda anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olduğu belirlenmiş, verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği" (Durukan ve Maden, 2012) ile ortaokul 5.-8. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler 'Man-Whitney U Testi', 'Kruskal-Wallis Testi' ve 'Spearman' rho' ile analiz edilmiştir. Birinci alt problemlerin analizinde 'Man-Whitney U Testi'; ikinci, ve beşinci alt problemlerin analizinde 'Kruskal-Wallis Testi'; üçüncü ve dördüncü alt problemlerin analizinde 'Spearman rho kat sayısı' tekniği kullanılmıştır.

3.4.1. Veri Toplama İşlem Basamakları

Araştırmada uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır.

- ✓ Araştırmada veri toplamak üzere kullanılan "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDAÖ)" için elektronik posta yolu ile ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.
- ✓ Araştırmada veri toplamak üzere örneklem gruplarına uygulanacak "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğine (TDAÖ)" yönelik izinler resmi makamlardan alınmıştır.
- ✓ Araştırmacı çalışmanın evreni kapsamında yer alan il merkezindeki ve ilçelerdeki okullara giderek başta okul müdürleri ile sonrasında ise veri toplama araçlarının uygulanacağı şubelerin o anki dersinden sorumlu öğretmenleri ile görüşmüştür.
- ✓ İlgililerden gerekli izinler alındıktan sonra "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği

(TDAÖ)" formu araştırmacı tarafından uygun örneklem olarak belirlenen çalışma grubu öğrencilerine dağıtılmış ve ne şekilde doldurulacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

- ✓ Öğrencilerin "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDAÖ)" formunun rahat bir şekilde doldurmalarını sağlamak üzere 1 ders saati (40 dk) süre verilmiştir.
- ✓ Araştırmacı öğrencilerin "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDAÖ)" formunu anlayarak cevaplamaları için gerekli rehberliği yapmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde örneklem ile ilgili bulgular açıklanmış, alt problemlerle ilgili veriler de uygun istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir.

4.1. ÖLÇEĞİN GENELİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarının düzeyi nedir?

Tablo 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	n	$\bar{X}$	S
1. Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	449	3.85	.66
2. Performans Gösterme ve Yardım Etme	449	3.66	.84
3. Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	449	3.93	.68
4. Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	449	3.87	.78
5. Kendine Güvenme	449	3.82	.80
Türkçe Dersi Öz Yeterlik Ölçeği (TDAO)	449	3.85	.57

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Ölçeği (TDAÖ) alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{X} = 3.93$ (her zaman) ile 3.66 (bazen) arasında değişmektedir. Öğrenciler “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken, “Performans Gösterme ve Yardım Etme” boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğrencilerin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Ölçeği (TDAÖ) ortalama puanları ise 3.85 (genellikle) düzeyindedir.

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı/"Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", "Performans Gösterme ve Yardım Etme", "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme", "Kendine Güvenme" faktör puanları arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	Erkek	226	218,35	49346,50	23695,500	,274
	Kız	223	231,74	51678,50		
Performans Gösterme ve Yardım Etme	Erkek	226	211,18	47726,00	22075,000	,022
	Kız	223	239,01	53299,00		
Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	Erkek	226	219,00	49493,50	23842,500	,323
	Kız	223	231,08	51531,50		
Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	Erkek	226	210,64	47606,00	21954,000	,018
	Kız	223	239,55	53420,00		
Kendine Güvenme	Erkek	226	212,52	48028,50	22377,500	,040
	Kız	223	237,65	52995,50		
TOPLAM	Erkek	226	212,66	48061,50	22410,500	,043
	Kız	223	237,50	52963,50		

n=449

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Buna göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U=23695,500$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre puanlarının daha yüksek olduğu fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Performans Gösterme ve Yardım Etme” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur, $U=22075,000$, $p<.05$.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Buna göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U=23842,500$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre puanlarının daha yüksek olduğu ancak bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur, $U=21954,000$, $p<.05$.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Kendine Güvenme” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur, $U=22377,500$, $p<.05$.

Tablo 4.2.1.’de gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, erkek ve kız öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($U=497$; $p<.006$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre istatistik bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı/"Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", "Performans Gösterme ve Yardım Etme", "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme", "Kendine Güvenme" faktör puanları arasında yaşanan yerleşim yeri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Yaşanılan Yer	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Fark
Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	Köy	87	189,10				
	İlçe Merkezi	79	199,05	2	15,445	,000	İl Merkezi-Köy
	İl Merkezi	283	243,28				İl Merkezi-İlçe Merkezi
Performans Gösterme ve Yardım Etme	Köy	87	188,88				
	İlçe Merkezi	79	227,40	2	8,707	,013	İl Merkezi-Köy
	İl Merkezi	283	235,43				
Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	Köy	87	194,19				
	İlçe Merkezi	79	206,41	2	10,176	,006	İl Merkezi-Köy
	İl Merkezi	283	239,66				
Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	Köy	87	174,71				
	İlçe Merkezi	79	210,74	2	20,450	,000	İl Merkezi-Köy
	İl Merkezi	283	244,44				
Kendine Güvenme	Köy	87	175,79				
	İlçe Merkezi	79	212,68	2	19,070	,000	İl Merkezi-Köy
	İl Merkezi	283	243,57				
Toplam	Köy	87	173,26				
	İlçe Merkezi	79	200,91	2	25,163	,000	İl Merkezi-Köy
	İl Merkezi	283	247,63				İl Merkezi-İlçe Merkezi

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 15,445, $p<.05$. Buna göre, yaşadıkları yerleşim yerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu ilçe merkezi ve köyde yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Performans Gösterme ve Yardım Etme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 8,707, $p<.05$. Buna göre, yaşadıkları yerleşim yerinin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu ilçe merkezi ve köyde yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 10,176, $p<.05$. Buna göre, yaşadıkları yerleşim yerinin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu ilçe merkezi ve köyde yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 20,450, $p<.05$. Bu sonuçlardan hareketle, yaşadıkları yerleşim yerinin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” faktörü üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan

öğrencilerin sahip olduğu, bunu ilçe merkezi ve köyde yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Kendine Güvenme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 19,070, $p<.05$. Buna göre, yaşadıkları yerleşim yerinin “Kendine Güvenme” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu ilçe merkezi ve köyde yaşayan öğrencilerin izlemektedir.

Tablo 4.3.1.’deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında yaşadıkları yerleşim yeri açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2=25,163$; $p<.05$). Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları üzerinde yaşadıkları yerleşim yerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Analizler sonucunda il merkezi ile köy, il merkezi ile ilçe merkezi arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre il merkezindeki ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının köy ve ilçe merkezindeki ortaokulların öğrencilerinininkinden daha büyük olduğu ifade edilebilir.

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı "Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", "Performans Gösterme ve Yardım Etme", "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme", "Kendine Güvenme" faktör puanları ile toplam puanları arasında okunulan kitap sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman’s rho korelasyonu ile yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Kitap Sayısı ile Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon

		Kitap Okuma	Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma
Kitap Okuma	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,264**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	Güvenirlilik Katsayısı	,264**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Kitap Okuma	Performans Gösterme ve Yardım Etme
Kitap Okuma	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,176**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Performans Gösterme ve Yardım Etme	Güvenirlilik Katsayısı	,176**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Kitap Okuma	Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme
Kitap Okuma	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,277**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	Güvenirlilik Katsayısı	,277**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Kitap Okuma	Çalışmayı, Araştırmayı Sevme
Kitap Okuma	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,157**
	Sig (2 tailed)	-	,001
Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	Güvenirlilik Katsayısı	,157**	1,000
	Sig (2 tailed)	,001	-
		Kitap Okuma	Kendine Güvenme
Kitap Okuma	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,235**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Kendine Güvenme	Güvenirlilik Katsayısı	,235**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Öz Yeterlik (Toplam)	Okunulan Kitap Sayısı
Öz Yeterlik (Toplam)	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,290**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	,290**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

n=449

**. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4.1. Bir yılda okunulan kitap sayısı ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.290$, $n=449$, $p<.01$). Kitap okumaya yönelik öz yeterlik algısı ile "Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", faktörü arasındaki ilişki ($r=.264^{**}$, $p<.01$), "Performans Gösterme ve Yardım Etme", faktörü ile arasındaki ilişki ($r=.176^{**}$, $p<.01$), "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", faktörü arasındaki ilişki ($r=.277^{**}$, $p<.01$), Çalışmayı, Araştırmayı Sevme faktörü ile arasındaki ilişki ($r=.157^{**}$, $p<.01$) ve Kendine Güvenme arasındaki ilişki ($r=.235^{**}$, $p<.01$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Toplam öz yeterlilik algı düzeyi ortalamasının ($=.290$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısına yönelik puanlarının ise alt faktörlere göre daha yüksek düzeyde seyrettiği görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan kitap okumaya yönelik öz yeterlilik algısıyla faktörlerin tamamı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe dersi öz yeterlik algısı yükseldiği söylenebilir.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı "Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", "Performans Gösterme ve Yardım Etme", "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme", "Kendine Güvenme" faktör puanları ile toplam puanları arasında Türkçe dersi başarı notu değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman's rho korelasyonu ile yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.5.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Not Ortalaması ile Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon

		Türkçe dersi başarı notu	Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma
Türkçe dersi başarı notu	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,403**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	Güvenirlilik Katsayısı	,403**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Türkçe dersi başarı notu	Performans Gösterme ve Yardım Etme
Türkçe dersi başarı notu	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,265**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Performans Gösterme ve Yardım Etme	Güvenirlilik Katsayısı	,265**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Türkçe dersi başarı notu	Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme
Türkçe dersi başarı notu	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,426**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	Güvenirlilik Katsayısı	,426**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Türkçe dersi başarı notu	Çalışmayı, Araştırmayı Sevme
Türkçe dersi başarı notu	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,357**
	Sig (2 tailed)	-	,001
Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	Güvenirlilik Katsayısı	,357**	1,000
	Sig (2 tailed)	,001	-
		Türkçe dersi başarı notu	Kendine Güvenme
Türkçe dersi başarı notu	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,396**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Kendine Güvenme	Güvenirlilik Katsayısı	,396**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-
		Öz Yeterlik (Toplam)	Türkçe dersi başarı notu
Öz Yeterlik (Toplam)	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	,491**
	Sig (2 tailed)	-	,000
Türkçe dersi başarı notu	Güvenirlilik Katsayısı	,491**	1,000
	Sig (2 tailed)	,000	-

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=449

**. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.5.1. incelendiğinde Türkçe dersi başarı notu ortalaması ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,491$, $n=449$, $p<,01$). Türkçe dersi başarı notu ortalamasına yönelik öz yeterlik algısı ile "Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", faktörü arasındaki ilişki ($r=,403^{**}$, $p<,01$), "Performans Gösterme ve Yardım Etme", faktörü ile arasındaki ilişki ($r=,265^{**}$, $p<,01$), "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", faktörü arasındaki ilişki ($r=,426^{**}$, $p<,01$), Çalışmayı, Araştırmayı Sevme faktörü ile arasındaki ilişki ($r=,357^{**}$, $p<,01$) ve Kendine Güvenme faktörü ile arasındaki ilişki ($r=,396^{**}$, $p<,01$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Toplam öz yeterlilik algı düzeyi ortalamasının ($=,491$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısına yönelik puanlarının ise alt faktörlere göre daha yüksek düzeyde seyrettiği görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan Türkçe dersi başarı notuna yönelik öz yeterlilik algısıyla faktörlerin tamamı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu arttıkça Türkçe dersi öz yeterlik algısının da yükseldiği söylenebilir.

4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı/"Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", "Performans Gösterme ve Yardım Etme", "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme", "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme", "Kendine Güvenme" faktör puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.6.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Fark
Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	5	145	244,29	3	19,944	,000	5. Sınıf - 7. Sınıf 6. Sınıf – 7. Sınıf
	6	109	253,22				
	7	125	187,70				
	8	70	207,71				
Performans Gösterme ve Yardım Etme	5	145	244,91	3	12,444	,006	5. Sınıf - 8. Sınıf
	6	109	239,80				
	7	125	209,82				
	8	70	187,82				
Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	5	145	241,30	3	5,475	,140	-
	6	109	228,63				
	7	125	204,78				
	8	70	221,69				
Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	5	145	255,93	3	18,358	,000	5. Sınıf - 7. Sınıf 5. Sınıf - 8. Sınıf
	6	109	233,56				
	7	125	202,76				
	8	70	187,31				
Kendine Güvenme	5	145	258,37	3	29,961	,000	5. Sınıf - 7. Sınıf 5. Sınıf - 8. Sınıf 6. Sınıf – 7. Sınıf
	6	109	246,07				
	7	125	178,81				
	8	70	205,54				
Sınıflar	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Fark	
5. Sınıf	145	254,39	3	26,148	,00	5. Sınıf - 7. Sınıf 5. Sınıf - 8. Sınıf 6. Sınıf – 7. Sınıf	
6. Sınıf	109	248,51					
7. Sınıf	125	183,24					
8. Sınıf	70	202,08					
Toplam	449						

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.6.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=3, n=449)= 19,944, $p<.05$. Buna göre, sınıf düzeyinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu, bunu 5. Sınıf, 8. Sınıf ve 7. Sınıf da öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Performans Gösterme ve Yardım Etme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.6.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=3, n=449)= 12,444, $p<.05$. Buna göre, sınıf düzeyinin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu, bunu 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından Türkçe Dersi Öz yeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.6.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, χ^2 (sd=3, n=449)= 5,475, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sırasıyla 5. Sınıf, 6. Sınıf, 8. Sınıf ve 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının birbirinden daha yüksek olduğu ancak bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.6.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 18,358, $p<.05$. Bu sonuçlardan hareketle, sınıf düzeylerinin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” faktörü üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 5. Sınıfta öğrenim gören

öğrencilerin sahip olduğu bunu 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin (TDÖAÖ) “Kendine Güvenme” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.6.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (sd=2, n=449)= 19,070, $p<.05$. Buna göre, sınıf düzeyinin “Kendine Güvenme” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bunu 6. Sınıf, 8. Sınıf ve 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.6.1.’deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. ($X^2=26,148$; $p<.05$). Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları üzerinde öğrenci sınıf düzeyinin etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Analizler sonucunda 5. sınıf ile 7. sınıf, 5. sınıf ile 8. sınıf; 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının 7. sınıf öğrencilerinininkinden daha büyük olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle sınıf düzeyi ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı arasında ters orantı olduğu, sınıf düzeyi düştükçe öz yeterlik algısının büyüdüğü, sınıf düzeyi yükseldikçe öz yeterlik algısının düştüğü görülebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

Araştırma sonucunda erkek ve kız öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($U=497$; $p<0.006$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre istatistik bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bazı araştırmaların (Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012; Uzun, Ekici ve Sağlam, 2010) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yürütülen araştırmaların bazılarında cinsiyetle öz-yeterlilik arasında anlamlılık saptanmış, kızların sosyal öz yeterliliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Telef ve Karaca, 2011). Okuma becerisinin okuduğunu anlama gibi farklı yönlerinde cinsiyetler arasında kızlar lehine olan birtakım sonuçlarının olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2012). Araştırmacılar bu sonucun, okumanın daha feminen bir uğraş olmasından, kızların okumada matematik ve fen bilimleri gibi alanlardan daha iyi olduklarının düşünülmesinden kaynaklandığını varsaymaktadır (Piercey, 2013'ten akt. Karakoç Öztürk, 2015). Farklı çalışmalarda çıkan sonuçlar da (Altunkaya, 2017; Karatay, 2010; Sallabaş, 2008) araştırma sonuçlarıyla tutarlı şekilde kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Erkek ve kızlar cinsiyet ve öz yeterlik ilişkisi bakımından karşılaştırıldığında erkeklerin kızlara göre matematik, fen ve teknoloji alanlarında daha öz güvenli oldukları sonucu çıkmaktadır. Pajares (2002)'e göre, kızlar dil sanatlarında daha başarılı olmalarına rağmen bu alanda kızlar ve erkekler benzer güven sergilemektedirler

Alan yazında cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarının erkekler lehine farklılık (Yenilmez, Turgut, Anapa, ve Ersoy, 2011; Aypay, 2010) çalışmalar olduğu gibi; cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarının farklılık göstermediği (Tuncer ve Özüt, 2012; Kılıç ve Coşkun, 2010) çalışmalar da mevcuttur. Telef ve Karaca (2011)'nin

yürüttükleri araştırmada cinsiyetle akademik başarı öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık bazı çalışmalarda (Aktürk ve Aylaz, 2013) erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Eğitimin değişik düzeylerindeki gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farkın bulunmadığı sonuçlara (Ekinci, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012; Ülper, 2011; Kutluca ve Ekici, 2010; Ekici, 2008) ulaşıldığı gibi, erkekler lehine sonuçlara ulaşılan çalışmalar da (Aksoy ve Karaaslan, 2012; Korkut ve Akkoyunlu, 2008) bulunmaktadır.

Araştırma bulguları arasındaki tutarsızlıklar kültürler arası farklılıklardan ya da ölçme aracının farklı oluşundan kaynaklanabilir (Aypay, 2010). Ayrıca, örneklemin özellikleri araştırmanın yeri ve zamanına göre cinsiyet değişkeninde farklı sonuçlara (Erol, Avcı-Temiz, 2016) ulaşılabileceği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında yaşanan yerleşim yeri açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları üzerinde yaşanan yerleşim yerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmamız sonucunda il merkezi ile köy, il merkezi ile ilçe merkezi arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Babaoğlu ve Korkut (2012: 277) da yerleşim yerleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Değerlenen araştırmanın sonuçları ile çalışmamızın sonuçları arasında paralellik vardır. Aynı zamanda ilçelerde yaşayan bireylerin köylerdeki bireylere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir (2012), günümüz yaşam şartları kişinin yaşadığı yerleşim yerinin il merkezi, köy olması, zengin veya fakir olması durumlarına göre bir takım nedeni belli olmayan, içten gelen stres, korku ve kaygı gibi problemler ile karşılaşılmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Can ve Taylı (2014: 336)'ya göre, kırsal kesim ortamlarının, eğitsel beklenti ve mesleğe yönelik konusunda daha düşük bir uyarıcı çevre sunduğu ve daha düşük bir kariyer beklentisine yol açmaktadır. Şehir ortamı öğrencilere daha fazla fırsat eşitliği sunmakta, onlara daha fazla teşvik edici çalışmalar sunmaktadır. Kent merkezlerine daha uzak olan köy ve kasabalarda ikamet eden ve ikamet edilen yerlerde eğitim kurumu

olmayan öğrencilerin gelişim düzeyleri daha düşüktür.

Ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bir yılda okunulan kitap sayısı ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanı da yükselmektedir. Öğrencilerin öz yeterlik algı düzeyleri ayda okudukları kitap sayısına göre incelendiğinde; Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmamız sonucuyla çelişen çalışmalarda mevcuttur. Aytunga ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışma sonucunda kitap okumaları bakımından öğrencilerin sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Kitap okuma sosyal ve duygusal öz yeterlik algılarını etkilememektedir. Eğitimin çeşitli düzeylerinde yapılan araştırmalara göre öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları yüksektir. Öz yeterlik algılarının yüksek çıkmasında; okunan metnin ana fikirlerini iyi anlayabilen, metinde varılan sonuçları değerlendirebilen desteklenen düşünceleri anlayabilen ve mantıklı sonuçları değerlendirebilen öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları yüksek çıkmaktadır. Ulaşılan bu sonuç gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisini öğrencilere aktarmalarını kolay kılacaktır. Aday öğretmenlerin eleştirel okuma becerisine ve bu beceriye ilişkin yüksek öz yeterlik algısına sahip olması hem öğretim programlarının etkinliğinin artırılması hem de rol model olması açısından son derece önemlidir. Öz yeterlik algısı yüksek öğrenciler derslerde daha çok çaba sarf etmekte ve başarıya ulaşma adına daha ısrarcı olmaktadır (Zimmerman, 1995'dan akt. Ülper ve Bağcı, 2012: 1117). Kitap okumak öz yeterlik algısını etkilemektedir; çok kitap okuyanlarda öz yeterlik algısı yüksek, az okuyanlarda ise daha düşüktür. Ünal ve Kaya (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar ulaşılmıştır (Akt: Aybek, Aslan 2015: 1672-1683). Evlerinde kütüphane bulunma değişkeninin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak Durualp ve arkadaşları ise 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada evinde kütüphane olan öğrencilerin okuma tutumlarını evinde kütüphane olmayan öğrencilerden daha yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öncelikle öğrencilerin başarılarında önemli rol oynayan okuma tutum ve öz yeterlik algılarının evde aileleri tarafından ve okulda öğretmenleri tarafından

kazandırılması için her iki grubun da bu anlamda belli bir eğitimden geçmesi önem kazanmaktadır. Her geçen gün okumaya ilginin azaldığı çağımızda aslında okumanın daha çok önem kazandığını öğrencilere hissettirecek şekilde dersler planlanmalıdır. Sadece Türkçe dersi için değil bütün branş derslerinin öğretmenlerinin bu konuya aynı hassasiyetle yaklaşması sağlanmalıdır. (Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015: 212)

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.5.1'e göre, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile başarı notları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir ($r=.491$, $n=449$, $p<.01$). Bu sonuçlara dayanarak ortaokul öğrencilerinin başarı notları yükseldikçe Türkçe dersi öz yeterlik algılarının da yükseldiği söylenebilir.

Konuya ilişkin gerçekleştirilen birçok araştırma başarı notu ile öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişkinin varlığı görülmektedir (Bandura, Barbarelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Hampton, ve Mason, 2003; Zimmerman ve Kitsantas, 2005; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Eğitimin çeşitli düzeylerinde yürütülen araştırma sonuçları ile araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Matematik konusunda yetenekli lise öğrencilerinin öz-düzenleme, amaç yönelimi, öz-yeterlik ve matematik başarıları arasındaki yüksek bir ilişki (Malpass, O'Neil, Harold ve Hocevar, 1999) olduğunu saptanmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada (Chye ve arkadaşları, 1997) öz-düzenleme stratejisi kullanımı ve öz yeterlilik ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülen çalışmalara göre öz yeterlik inancının akademik başarıyı artırdığı gözlenmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik algısı ile başarıları arasında (Akbaba, 2004: 63) bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.6.1'deki analiz sonuçlarına göre, çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarında sınıf düzeyleri değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın alt seviyedeki sınıflar lehine (Koç ve Arslan, 2017) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları sınıf seviyesi yükseldikçe düşüş göstermektedir. Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları üzerinde öğrenci sınıf düzeyinin etkili olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi ile ilgili elde edilen bulgunun nedeni düşünüldüğünde ilkokuldan ortaokula

geçen bir öğrencinin kendini daha yetkin hissetmesi, pek çok şeye gücünün yeteceğini düşünmesi ve kendini daha başarılı bulması olabilir (Karademir, Deveci ve Çaylı: 2018, 24). Genel bir bakış açısı ile gerek kız gerekse erkek öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe içsel güdülenmenin azalması; yaş ilerledikçe okul denetiminin artması, tercihlerin azalması ve öğrenci özerkliğinin azalması ile açıklanabilir. Öte yandan kız öğrencilerin bütün sınıf erkek öğrencilere göre yüksek içsel güdülenme puanlarına sahip olmaları ise değinilen okul ortamının kız öğrenciler üzerindeki etkisinin erkek öğrencilerde olduğu kadar yıpratıcı olmamasına bağlanabilir (Çolak ve Cırık, 2015: 1323). Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe almış oldukları eğitimin, edindikleri bilgi birikiminin ve deneyimin etkisi ile öz yeterlik puanlarının alt sınıf öğrencilerine göre yüksek çıkması beklenen bir olgudur. Literatürde, elde edilen bulguya benzer sonuçlara rastlanmıştır; Midgley, Anderman ve Hicks (1995) beşinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre yönelimleri bakımından öz yeterlikle pozitif bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde akademik öz yeterlik puanlarının; ortaokul öğrencilerinde alt sınıflar lehine, eğitimin değişik düzeylerinde ise üst sınıflar lehine olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu durum ortaokul alt sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe başarı baskısı ile karşılaşmaları, çalkantılı ergenlik sürecine girmeleri ve ergenliğin etkilerini yoğun olarak hissetmeleri ile açıklanabilir. Özellikle öğrenciler için önemli bir baskı aracı olan LGS'nin öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları üzerinde olumsuz bir algının oluşturduğu düşünülebilir. Öztürk ve Aksoy'un (2014) yürüttükleri araştırmada TEOG'un öğrencilerde yoğun bir stres yaşanmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Oysa öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına yönelik yapılan çalışmalarda bu sonuçla çelişen sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Üredi ve Üredi (2006)'nin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı düzeylerine yönelik araştırmalarında 4. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançları 3. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Altıntaş ve Kaya (2012) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu ve farklılığın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Umay (2002)'in eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterlik algılarına yönelik çalışma bulgularına göre 4. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları 1. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarından istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Yukarıda değinilen sonuçlar Durdukoca (2010)'nın ve Baykara (2011)'nin araştırmalarıyla desteklenmektedir. Oysa

öğrencilerin öz yeterlik algısı puanları arasında Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç'in yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre ise sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu tür merkezi sınavlar nedeniyle öğrencilerin yoğun bir stres ve kaygı yaşadıkları (Yavuz, 2010), katıldıkları sınavlarda karşılaştıkları olası başarısızlığı işkence, ölüm, eziyet vb. metaforlarla eşleştirdikleri belirlenmiştir. (Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014: 71-73). Merkezi sınavların yaklaşması, üzerlerinde yoğun bir şekilde kaygı ve baskı hisseden ortaokul öğrencilerinin, öz yeterlik algılarını olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Arslan, 2017a: 24). Bu sonuçları ergenlikle beraber öz inançlarda, öz yeterlik algısında ve öğrenmeye verilen önemde düşüş yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yayınlarda öğrencilerin okula kendi yeteneklerine yönelik olumlu bir bakışla başladıkları (Nicholls, 1984) ancak 11-12 yaşlarından sonra güdüselleştirebilir bileşenlerde bariz bir düşüş olduğu görülmektedir (Noushad, 2008).

Sınıf düzeyi öz yeterlik ilişkisine bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri bakımından müzik dersine ilişkin öz yeterlik inançlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür (Yılmaz, Yiğit ve Kaşaracı, 2012: 378-379).

Türkçenin dört temel becerisinden biri olan okuma alanında gerçekleştirilen araştırmalara göre, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından okuma kaygılarında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Okuma kaygı derecesinin en düşük olduğu 7. sınıf, en yüksek olduğu sınıf ise 8. sınıftır. Kılınç ve Yenen'in (2015) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır; ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları sınıf düzeyi arttıkça yükselmektedir. Köroğlu (2010) 'nın yükseköğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışma sonuçları da Kılınç ve Yenen'in çalışmasıyla uyumlu olarak anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir. Yine bu araştırma sonuçlardan hareketle ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma kaygıları artmaktadır.

Sonuç olarak, çalışmaların sonuçlarındaki farklılıklar çalışmaların farklı örneklerde ve farklı özellikte ölçme araçlarıyla yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu incelemeden ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılara, öğretmenlere, yöneticilere ve ailelere yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkenin etkili olup olmadığı gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

Çok değişkenli araştırma desenleri oluşturularak değişik yaş dönemlerinde öz yeterlik algıları incelenebilir.

Belirli sosyodemografik özellikleri olan öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve anne-babalarının çocuklarını nasıl değerlendirdiği karşılaştırılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi öz yeterlik algısı, farklı değişken ve araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile Türkçe dersi öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğundan hareketle, öğrencilere düzeylerine uygun öğretici ve edebî kitaplar okutulabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul başarısının desteklenmesi ve öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının sağlanması onların öz yeterlik inançlarını artırabilir. Öğretmenler ve aileler ortaokul öğrencilerinin yaptığı çalışmalarda ve ödevlerde eksiklikler bile olsa takdir edebilir, olumlu dönüt verebilir; özetle öğrenciler onurlandırılarak cesaretlendirilebilirler.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vererek ve onları teşvik ederek öz yeterlilik inançlarını güçlendirilebilir.

Rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenleri öz yeterlilik konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapabilir.

Öğretmenler her eğitim-öğretim yılı başında tanılayıcı (hazır bulunuşluk) değerlendirmesi yapabilir; öğrencilerin düzeyleri belirlendikten sonra onların düzeylerini aşmayacak, başarıma duygusunu tattıracak alıştırmalar yapabilirler.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterliklerini geliştirmeye dönük eylem araştırması, deneysel çalışma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

Öz yeterlik algısının kaynaklarından olan psikolojik durum da öğrencilerin algılarını etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamları öğrenci psikolojisine uygun şekilde düzenlenebilir.

5.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Anne- baba ve öğretmenler öğrencilerin kendi yeteneklerine uygun sorumluluklar almasını sağlayarak başarıyı yaşamalarına, onların öz yeterlilik algılarının gelişimine katkı yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2000). *Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: PegemA.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2004). *Dil Bilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001) *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6 (4), 177-183.
- Alfassi, M. (2003). Promoting The Will and Skill of Students at Academic Risk: An Evaluation of an instructional Design Geared to Foster Achievement, Self-Efficacy and Motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 28-40.
- Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Drama Yöntemiyle Fen Ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik ve Tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28 (4), 287-295
- Altıntaş, E., Özdemir, A.Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 26-34

- Altunkaya, H. (2017). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi*, 6 (1), 202-219
- Arslan, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1907-1920.
- Arslan, A. (2017a). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4 (3), 30-42.
- Arslan, A.(2017b). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygıları ve Akademik Öz Yeterlik İnançlarını Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (1), 12-31.
- Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 109-118
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aybek, B.& Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4 (4), 1672-1683.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öz Yeterlilik İnançlarına ve Erişilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, İ. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örnekleminde)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Aytunga, O. ve Kutlu-Kalender, M.D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel

- Farkındalıkları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 14 (2), 170-186.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8, (16), 269-281.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A
- Bandura, A. (1989). Regulation Of Cognitive Processes Through Perceived Selfefficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy:The Exercise Of Control*. New York:W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Belet, S.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1, 197-210.
- Bloom. Benjamin S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources Of Science Self-Efficacy Beliefs Of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), 485–499.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem
- Can, A. ve Taylı, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi.

- Chye, S., Walker, R.A. ve Smith, I. (1997). *Self regulated learning in tertiary students: the role of culture and self efficacy on strategy use and academic achievement*. Annual conference of the Australian association for research in education. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm> (12.03.2003)
- Çocuk, H.E., Alıcı, D. ve Çakır, Ö. (2015). Türkçe Öğretmenliği Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48 (2), 1-18.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem
- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online* 14 (4), 1307-1326.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.
- Demirel, A. (2016). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda ve Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirtaş, H.; Cömert M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Dinther, M. van.; Dochy, S. ve Mien, F.(2010). Factors Affecting Students Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review* 6 (2011), 95–108.
- Doğan, N.; Beyaztaş, İ. D. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin Başarıya Etkisinin Sınıf ve Cinsiyete Göre İncelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 224-237.
- Dökmen, Ü. (2015). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi.

- Durdukoca, Ş.F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 74-75.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/1, 115-132.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43, 164-173.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. *Turkish Studies* 8/3, doi <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4582>, 189-196.
- Ergin, M. (1977). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Minnetoğulları.
- Erol, M. ve Avcı-Temizir, D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör ‘Öz Yeterlik Algısı’: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (4), 711-723.
- Ertürk, S. (1995). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 17(67).url<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=ba3fdf44-c990-4c88-b7a5-902f02243070%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4108>
- Fraenkel, J. R.; Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How To Design and Evaluate Research in Education*. (8th Edition). United States: Mc Graw Hill.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 1-13.
- Güneş, M. (2000). Dil, Türkçe ve Türk dünyası. *Türk Yurdu*, cilt XX, sayı 152, Nisan.
- İnnalı, H, Ö. ve Aydın, İ, S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 657-660

- Hampton, N. ve Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Selfefficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology, 41* (2), 101–12.
- Hooper D, Coughlan J. ve Mullen MR. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6* (1), 53-60.<https://doi.org/10.1177/0272431695015001006>
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's Guide*. Chicago: Scientific Software
- Kaplan, M. (1987). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*. Ankara: KTB
- Karaarslan, T. (2015). *İşbirlikli Öğrenmenin İlkokul 4. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Ritim Becerileri Ve Özyeterlilik Algıları Üzerine Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi,), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karademir, Ç.; A., Deveci, Ö. ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeleri Ve Akademik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi 5* (3), 14-29.
- Karadeniz, O.; Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (15), 64-81.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlilikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 908-93.
- Karakuş, İ.(2002). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıtepe.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 458-475.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk Dili*. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (1998). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kavcar, O., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı.
- Kaya, A.İ., Arslantaş, H.İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (30),

376-387.

- Kılıç, H. ve Coşkun, Y.D. (2010). Öğretmen Adaylarının Eğitsel Amaçlı İnternet Kullanım Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 16-18 Eylül, Uluslararası Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 187-198.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 nd Ed.). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları Ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16), 269-282.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnanç ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 111-133.
- Köroğlu, H. (2010). *Turkish elt students' reading anxiety and their strategies use*. (Unpublished Master's Thesis). Kafkas University, The Institute of Social Sciences, Kars.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 177-188.
- Malpass, J. R. O'neil, J., Harold, F., ve Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21 (4), 281-290.

- MEB/Komisyon. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (5.-8. Sınıflar)*. Ankara: TTK.
- MEB/Komisyon. (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Ders Programları*. Ankara: TTK.
- Midgley, C. Anderman, E& Hicks, L. (1995). Differences Between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Sage*, 15 (1), 90-113.
- Nichools, J.G. (1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and experience. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Noushad, P.P. (2008). Cognition about cognitions: The theory of metacognition. Online Submission, Erişim Tarihi: 25.06.2016,
- Ocak, G. ve Karataş, S. (2019). Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Düzeyi, *International Journal Of Field Education*. IJOFE, 5 (1), 1-20.
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M.D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (2), 170-186.
- Ohrman, M. ve Preston, J. (2014). An Investigation of the Relationship Between School Failure and At-Risk Students' General Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of At-Risk Issues*, 18 (2), 31-37.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsen Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 254-264.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Dergisi EDU* 7. <http://www.istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc> adresinden 10 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, E. (1973). *Dil ve Yazar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: A.Ü. Açık Öğretim Fakültesi.
- Özkök, E. (1982). *Sanat, İletişim, İktidar*. Ankara: Tan Kitap.

- Öztürk, F. Z. & Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439-454. DOI: 10.7822/omuefd.33.2.8
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algıları, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-220.
- Pajares, F. & Valiante, G.(1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory in to Practice*, 4 (2), 116-125.
- Piji Küçük, D. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Algıları Özel Yetenek Sınavı Başarıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 171-181.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbacılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G, ve Fideli, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (Fourth Edition). Boston: Ally ve Bacon.

- Taşdemir, C. (2012). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz-yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bitlis İli Örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 48.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 499-518.
- Tuncer, M. ve Özüt, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, 1079-1091.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 449-460.
- Umay, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısına Etkisi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ankara: ODTÜ.
- Uzun, N., Ekici, G., & Sağlam, N. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 775-788.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 941-960.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları”, *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, 7/2, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039>, 1115-1131.
- Üredi, I ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *EDU7*, 1 (2). İnternet’ten 19.09.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- Ürün Karahan, B. (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. *Uluslararası Türkçe*

Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6 (4), 2617-2618.

Vendryes, J.V. (2001). *Dil ve Düşünce*: Multilingual.

Wright, D. B. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.

Yaşar, Ş.; Belet, Ş. D.; Ersoy, A.; Gültekin, M.; Koç, N. ve Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: A.Ü. Açık Öğretim Fakültesi.

Yavuz, M. (2010). A study on variables that affect class scores of primary education students in placement test. *Elementary Education Online*, 9 (2), 705-713.

Yenilmez, K., Turgut, M.; Anapa, P. ve Ersoy, M. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011 Fırat University, Elazığ-TURKEY.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (Ed.) (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 371 – 388.

Zajacova, A., Lynch, S.M. ve Espenshade, T.J. (2005). Self-Efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677–706. First Published February 1, 1995 Research Article

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (202–231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary educational psychology*. 397–417.

TÜRKÇE DERSİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin Türkçe dersi özyeterlik algısını ölçmeyi amaçlayan bu ölçek her biri 5 seçenekli 39 cümleden oluşmaktadır. Mümkünse her cümlelerin karşısındaki uygun seçeneği işaretlemeye çalışınız. Ancak, cümle size zor geliyor ise üzerinde fazla zaman harcamayınız. Bu araştırmanın başarıya ulaşabilmesi sizlerin ölçekteki cümleleri samimi ve gerçeği yansıtacak şekilde işaretlemelerinize bağlıdır. Cümlelere verdiğiniz tepkiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

İlgi ve destekleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet ER

Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER:

1. Cinsiyetiniz,

() Erkek

() Kız

2. Yaşadığınız yer,

() Köy

() Kasaba

() İlçe Merkezi

() İl merkezi

() Büyükşehir

3. Yılda okunulan kitap sayısı,

() Hiç

() 1-5 kitap

() 6-10 kitap

() 11-20 kitap

() 21 kitaptan fazla

4. 2017/2018 Öğretim Yılı 2. yarıyıl Türkçe dersi başarı notunuz,

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5

5. Sınıfınız,

() 5

() 6

() 7

() 8

TÜRKÇE DERSİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

İfadeler	Hiçbir zaman	Bazen	Kararsızım	Genellikle	Her zaman
1. Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.					
2. Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.					
3. Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım					
4. Türkçe dersinde dinlerken anlatılanları tam olarak anlayamıyorum.					
5. Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.					
6. Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim.					
7. Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.					
8. Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.					
9. Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü olarak tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum.					
10. Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını tam olarak öğrenemem.					
11. Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.					
12. Türkçe dersinde, konularını anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.					
13. Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim.					
14. Türkçe dersinde öğretmenimin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.					
15. Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.					
16. Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.					
17. Türkçe dersinde dersin dışında başka şeylerle ilgilenirim.					
18. Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum.					
19. Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.					
20. Arkadaşlarımdan benden daha iyi-başarılı olduğunu düşünüyorum.					
21. Eğer seçim hakkım olsaydı, Türkçe dersini almak istemezdim.					
22. Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.					
23. Öğretmenimin hatalarımı düzeltmesi beni endişelendiriyor.					
24. Türkçe dersinde konular ister zor ister kolay olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.					
25. Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.					
26. Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.					
27. Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.					
28. Türkçe dersinin sınavlarından başarılı olacağımdan eminim.					
29. Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.					
30. Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersi konularını öğrenemiyorum.					
31. Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.					
32. Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.					
33. Türkçe derslerinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.					
34. Türkçe derslerinde verilen görevleri tamamlayabilirim.					
35. Türkçe dersindeki ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
36. Türkçe dersinden yüksek not alacağıma inanıyorum.					
37. Türkçe dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
38. Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.					
39. Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.					

13.10.2018

Gmail - Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçek Kullanım izni



mehmet er <mehmetergs40@gmail.com>

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçek Kullanım izni

3 ileti

mehmet er <mehmetergs40@gmail.com>
Alıcı: sedat.maden@giresun.edu.tr

26 Mart 2018 13:46

Sedat Hocam,

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa, yüksek lisans tez bulgularımı "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'nizi" kullanarak toplamak istiyorum.

Saygılarımla.

Mehmet Er

Tel.:5452829662

Elektronik posta:mehmetergs40@gmail.com

Sedat Maden <sedat.maden@giresun.edu.tr>
Alıcı: mehmet er <mehmetergs40@gmail.com>

26 Mart 2018 19:45

Mehmet Bey Merhaba,

Tez çalışmanızda bahsi geçen ölçekten yararlanabilirsiniz. Ölçek geliştirme makalemize aşağıdaki bağlantıdan ulaşabilirsiniz.
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Bağlantı: <http://toad.edam.com.tr/olcek/turkce-dersi-ozyeterlilik-algisi-olcegi-tdoao>

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "mehmet er" <mehmetergs40@gmail.com>
Kime: "sedat maden" <sedat.maden@giresun.edu.tr>
Gönderilenler: 26 Mart Pazartesi 2018 13:46:02
Konu: Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçek Kullanım izni
[Alıntılanan metin gizlendi]

mehmet er <mehmetergs40@gmail.com>
Alıcı: Sedat Maden <sedat.maden@giresun.edu.tr>

26 Mart 2018 19:48

Hocam, çok teşekkür ederim.

26 Mar 2018 Pzt 19:45 tarihinde Sedat Maden <sedat.maden@giresun.edu.tr> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=888b3e1cee&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1595996805127499841&simpl=msg-f%3A1595996805127499841> 1/1



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.21375782
Konu : Mehmet ER'in
Araştırma izni

09/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02.11.2018 tarih ve 107032 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet ER'in "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algıları" konulu anket uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet ER söz konusu araştırmasını, İl geneli resmi ve özel ortaokul öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketlerin uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat Muhsin KAYA
İl Millî Eğitim Müdür v.

OLUR
09/11/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Yenice Mahallesi 182. Sokak No2 / P.K.40100
Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Muhamed KARAKAYA-Şube Müd.

Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b78-0cca-34c8-b7ea-b3a8 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Mehmet ER
Doğum Yeri ve Yılı : 21.03.1994
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : mehmetergs40@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi

Mesleki Denevim

Nevşehir ili Gülşehir ilçe MEM	2014-2018
Kırşehir il MEM	2018-(Halen)

Yayınlar:

Er, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK) 25-28 Nisan 2019 Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu-Hacettepe Üniversitesi, Ankara-Türkiye.