

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAFİYE YILMAZ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAFİYE YILMAZ

Tez Danışmanı: Dr.Öğr.Üyesi Arif ÇERÇİ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Safiye YILMAZ

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı -
Türkçe Eğitimi

Tezin Başlığı : Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algıları
Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Tezin Savunma Tarihi : 01/07/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Doç. Dr. Murat ATEŞ

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Safiye YILMAZ

Öğrenci Numarası: 201621579

Tezin Savunma Tarihi: 01.07.2019

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

YILMAZ Safiye

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ

Temmuz 2019, 80 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisine dair öz-yeterlik algılarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırma ölçek geliştirmeye dayalı bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümündeki son sınıf öğrencilerinden toplam 321 kişi oluşturmaktadır. Madde oluşum aşamasında odak grup görüşmesi yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek formu pilot uygulama için 120 kişiye uygulanmış yapılan analizler sonucunda oluşturulan ölçek formu asıl uygulama için 332 kişiye uygulanmıştır. Ölçek formunun geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliliği ölçmek için Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak dört boyutlu 23 maddelik bir ölçek formu elde edilmiştir. Ölçek formunun genel Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı .91 olarak hesaplanmış ve ölçek toplam varyansın %60,21'ini açıklamaktadır. Çalışma sonucunda yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir “Dil Bilgisi Öz-Yeterlik algısı ölçeği” elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dil bilgisi, Öz-yeterlik algısı, Türkçe eğitimi.

ABSTRACT**A SCALE-DEVELOPMENT STUDY ON PROSPECTIVE TURKISH
TEACHER'S GRAMMAR and SELF-EFFICACY PERCEPTION**

YILMAZ Safiye

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Supervisor: Arif ÇERÇİ, Ph.D.

July 2019, 80 pages

The purpose of this research is to develop a viable and reliable method to measure the grammar self-efficacy perception of the Turkish language teacher candidates. The study is based on scale development. The sample set consists of 321 senior students from the Turkish and Social Sciences Education departments of Gaziantep University, Mersin University, Hatay Mustafa Kemal University and Necmettin Erbakan University. During the survey construction period, focus groups are created and opinions of domain experts are collected. The drafted measurement form is applied to 120 people in a pilot study; following the analysis of the results from the pilot study, the final measurement form is applied to 332 people for the main study. Experts are consulted regarding the validity of the measurement form and an annotated factor analysis is performed. To measure the reliability, Cronbach's alpha internal consistency is calculated. As a result, a tetra-dimensional measurement form with 23 points is created. Cronbach's alpha internal consistency estimate is found as .91 and the measurement explains the 60.21% of the total deviation. The outcome of the study is a viable and sufficiently reliable "Grammar self-efficacy perception measure".

Key words: Grammar, Self-efficacy perception, Turkish language education

ÖN SÖZ

Dil bilgisi bir dilin taşıyıcısı ve koruyucusudur. Dil bilgisi dilin yozlaşmasını, diğer diller karşısında yitip gitmesini önlemektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminin önemi büyüktür. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmanın yanında bu bilgi ve becerilerine de güvenmeli ve yeteri düzeyde kullanabilmelidir. Bu durum öz-yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır. Bir Türkçe öğretmenin dil bilgisine dair öz-yeterlik algısının yüksek olması gerekir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisine dair öz-yeterlik algılarını tespit edecek, geçerli ve güvenilir bir ölçek hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda uzman ve odak grup görüşmeleriyle hazırlanan 39 maddelik ölçek formu pilot uygulama için 120, asıl uygulama için Gaziantep Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde okumakta olan 332 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda dört boyutlu, 23 maddelik, geçerli ve güvenilir “Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği” elde edilmiştir.

Eğitim sürecimin ve yaşamımın her aşamasında beni destekleyen kıymetli annem Zeynep YILMAZ ve babam Bekir YILMAZ’a, çalışmanın yapılması sürecinde yardımlarını esirgemeyen, beni cesaretlendiren ve bana yol gösteren sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ’ye ve beni bu süreçte yalnız bırakmayan sevgili kardeşim Tuğba YILMAZ’a, arkadaşım Mehtap DEMİR’e sonsuz teşekkürlerimi takdim ederim.

Gaziantep
Temmuz 2019
Safiye YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER	ix
KISALTMALAR	x
EKLER	xi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.7. Tanımlar	5
1.8. İlgili Çalışmalar	5

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Bilgisi	9
2.1.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amacı	12
2.1.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Dört Temel Beceri ile İlişkisi	14
2.1.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri ...	18
2.1.3.1. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	19
2.1.3.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı	20
2.1.3.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	20
2.1.3.4. 1938 Ortaokul Müfredat Programı	20
2.1.3.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı	21
2.1.3.6. 1962 Ortaokul Programı	21
2.1.3.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	22
2.1.3.8. 2005-2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı..	23
2.1.3.9. 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	23
2.1.3.10. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı	24
2.2. Öz-Yeterlik	25
2.2.1. Öz-Yeterliğin Kaynakları	27
2.2.1.1. Doğrudan Deneyimler	28
2.2.1.2. Sözel İkna	28
2.2.1.3. Dolaylı Yaşantı	28
2.2.1.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum	29
2.2.2. Öz-Yeterlik Algılarının Davranışlar Üzerindeki Etkileri	29
2.2.2.1. Bilişsel Süreçler	29
2.2.2.2. Güdüsel Süreçler	29

2.2.2.3. Duyuşsal Süreçler	30
2.2.2.4. Seçim Süreçleri	30
2.2.3. Öz-Yeterlik Algısının Geliştirilmesi	30

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Araştırmanın Evran ve Örneklemi	33
3.3. Veri Toplama Aracı	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	35
3.3.2. Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği	36
3.4. Verilerin Analizi	36

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Geçerlik Analizi	38
4.1.1. Kapsam Geçerliği	38
4.1.2. Yapı Geçerliği	39
4.2. Güvenirlilik Analizi	52
4.2.1. Cronbach-Alfa Güvenirlilik Katsayısı Analizi	53
4.2.2. Madde Analizi	53
4.3. Türkçe Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Son Hali	56

5. BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Sonuç	58
5.1.1. “Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”nin Oluşum Aşaması	58

5.1.2. Geçerlik Analizi Sonuçları	59
5.1.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları	61
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA	64
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	79
VITAE	80

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik bilgilerinin frekans dağılımı N (%)	34
Tablo 4.1. Verilerin KMO ve Barlett's Küresellik Testi sonuçları	40
Tablo 4.2. Maddelerin MSA değerleri	41
Tablo 4.3. Verilerin açıklanan toplam varyans sonuçları	42
Tablo 4.4. Maddelerin ortak faktör varyansı	44
Tablo 4.5. Faktörler ve maddelerin faktör yük değerleri	44
Tablo 4.6. İkinci afa; açıklanan toplam varyans sonuçları	47
Tablo 4.7. İkinci AFA; faktörler ve maddelerin faktör yük değeri	48
Tablo 4.8. Üçüncü AFA; verilerin KMO ve Bartlett's Küresellik testi sonuçları	49
Tablo 4.9. Üçüncü AFA; verilerin açıklanan toplam varyans sonuçları	49
Tablo 4.10. Üçüncü AFA; maddelerin ortak faktör varyansı	50
Tablo 4.11. Üçüncü AFA; faktörler ve maddelerin faktör yük değerleri	51
Tablo 4.12. Faktörlerin ve ölçeğin toplam Cronbachs Alpha güvenirlik katsayıları	53
Tablo 4.13. Madde-toplam korelasyonları ve t değerleri	54
Tablo 4.14. %27 Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayanan Madde Analizi	56
Tablo 4.15. Türkçe dil bilgisi öz-yeterlik algısı düzeyi kriterleri	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Yığılma grafiği (scree plot)	43
Şekil 4.2. İkinci AFA; yığılma grafiği sonuçları	47
Şekil 4.3. Üçüncü AFA; verilerin yığılma grafiği	50

KISALTMALAR

vd. (ve diğ erleri)

vb. (ve benzeri)

akt. (aktaran)

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı)

TDK (Türk Dil Kurumu)

AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi)

s. (sayfa)

MSA (Measure of Sampling Adequacy)

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett's küresellik testi)

EKLER

EK 1. Dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçek formunun birinci bölümü	71
EK 2. Taslak dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçek formunun ikinci bölümü	72
EK 3. Nihai dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçek formunun ikinci bölümü	74
EK 4. Mersin Üniversitesi araştırma izni belgesi	76
EK 5. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi araştırma izni belgesi	77
Ek 6. Necmettin Erbakan Üniversitesi araştırma izni belgesi	78

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Dil bilgisi bir dilin sestem söz dizimine kadar bütün birimlerini, bu birimlerin yapı ve anlam özelliklerini araştıran bir bilim dalı; dili bütün cepheleriyle inceleyen bir bilgi koludur (Karaağaç, 2012, s.80; Ergin, 2013, s.28). Dil bilgisi öğretiminin amacı bir dilin doğru ve etkili kullanılmasını sağlamaktır. Bıyık (2016) dilin etkili ve doğru kullanımının kaliteli bir dil bilgisi eğitimiyle mümkün olduğunu ileri sürmektedir (Bıyık, 2016, s. 23).

Dil bilgisi bir dilin koruyucusudur. Zaman içerisinde küreselleşen dünyanın etkileri dile de yansır. Gerek teknoloji gerek ihtiyaçlar toplumları birbirine daha da yakınlaştırmıştır. Bu durum dillerin iç içe geçmesine, birbirini etkilemesine sebep olmaktadır. Dil bilgisi bir dilin diğer diller içerisinde erimesini, diğer dil veya diller karşısında yok olmasını, bozulup yozlaşmasını engeller. Sahip olduğu dilin varlığını devam ettirir. Aytaş ve Çeçen (2010) bu konuda dilin bozulma ve yozlaşmalardan korunması için çok iyi bir ana dili eğitime ve dil bilgisi öğretime ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Aytaş ve Çeçen, 2010, s. 80).

Bir dilin doğru ve etkili kullanılması için dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Her birey konuşmaya başladığı andan itibaren farkında olmadan kullandığı dilin dil bilgisi kurallarına uyar. Fakat bu dil bilgisi kuralları kişinin

çevresine, çevresinin kullandığı ağız özelliklerine vb. göre değişir. Sağır (2002) okul öncesinde farkında olmadan kullanılan dilin okullarda özellikle Türkçe derslerinde belli bir sistem dahilinde verilerek incelik ve güzelliklerinin sezdirilmesine ve kullandırılmasına çalışıldığını ifade etmektedir (Sağır, 2002, s.6).

Bir dille ilgili doğru yanlış kavramının kullanılması, bir dilin doğru, seri, güzel bir şekilde okunması ve okunanın anlaşılması dil bilgisi kuralları ile ilgili bir durumdur (Bozkurt, 2004, s.340; Özbay, 2014, s.140). Bireye dili hatalı kullandığı dil bilgisi açısından söylenebilir. Ayrıca bireylerin daha düzgün okuyup, okuduğunu anlaması için de dil bilgisi kurallarına, doğru ve kaliteli bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil içerisinde önemli bir yere sahip olan dil bilgisi kurallarının bireye doğru olarak kazandırılması gerekir. Bireyin bu kuralları günlük hayatında doğru bir şekilde kullanması sağlanmalıdır. Dil bilgisi kurallarının yeteri düzeyde kazandırılması özellikle Türkçe dersinin, Türkçe öğretmenlerinin görevidir. Türkçe dersinin özel amaçları içerisinde “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması”, “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” (MEB, 2018, s.8) ifadeleri yer almaktadır. Dilin doğru, özenli, bilinçli, etkili ve anlaşılır kullanılabilmesi için kaliteli bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularında yeterli olmasını gerektirmektedir.

Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri belirlenirken “Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme”, “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme” (Güney vd., 2010, s.287-288) maddelerine yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin istenenleri gerçekleştirebilmesi, iyi ve doğru bir eğitim verebilmesi için yeterli düzeyde alan bilgisine ihtiyacı vardır. Fakat çok iyi bir düzeyde alan bilgisine sahip olmakla birlikte öğretmenin kendine inanması, bilgilerine güvenmesi de gerekir. Burada öğretmenin kendine dair yargıları, öz-yeterlik algıları ortaya çıkmaktadır.

Öz- yeterlik Bandura (1986) tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde ortaya konulan ve ilerleyen yıllarda birçok kişi tarafından araştırma konusu yapılan bir kavramdır. “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize

edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı.” (Bandura, 1986 akt. Karabay, 2013, s.1109). Öz-yeterlik bireyin yapacağı iş/görev karşısında kendi yeterliğine olan inancıdır. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler yapması gereken işi/görevi yapabileceklerine inanırlar. Karşılaştığı işte başarılı olabilmek için çaba harcar, engeller karşısında kolay kolay pes etmez ve sabırla işi bitirmeye çalışırlar. Fakat öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler verilen görev karşısında karşılaştıkları en ufak bir zorlukta pes etmeye meyillidirler. Gerekli bilgi ve beceriye sahip olsalar bile yeterliklerine güvenmedikleri için verilen görevin kendini aştığını düşünüp pek çaba harcamazlar ve genellikle başarıya ulaşamazlar.

Türkçe öğretmeninin dil bilgisi konuları üzerine öz-yeterlik algısının düşük olması dil bilgisi öğretimi esnasında sıkıntılara yol açacaktır. Dolayısıyla istenilen kaliteli ve doğru öğretim hedefine ulaşamayacaktır. Bu da öğrencilerin dili doğru ve düzgün kullanması bakımından büyük bir sorun teşkil edecektir. Bu yüzden birçok üniversitede yetiştirilen Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine karşı öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda birçok alan ile ilgili öz-yeterlik algı ölçeği geliştirilmesine rağmen dil bilgisine dair öz-yeterlik algısını ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebepten dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algılarını ölçen bir ölçek geliştirilmiştir.

Aşağıda araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir dili korumanın en iyi yolu dil bilgisi öğretimidir. Dilin kurallarının, işleniş düzeninin, mantığının kavranması ve kullanılması o dilin zaman içerisinde bozulmasını ve yok olmasını engeller. Sinanoğlu (1958) dil bilgisi derslerinin her topluluk için son

derece önemli olduğunu, dil düzeninin bu yolla korunacağını vurgulamıştır. Gramer şuur dışı edinilen bir dil duygusunu şuurlu bir dil bilgisi haline getirir ve dil düzenini korumanın en güçlü teminatı budur (Sinanoğlu, 1958, s.43).

Dil bilgisinin koruyucuları Türkçe öğretmenleridir. Bir Türkçe öğretmeni alanında ne kadar iyi ve yeterli olursa öğrencilerine aktaracağı bilgiler de o kadar doğru ve kaliteli olur. Fakat öğretmenin bilgi ve beceri konusunda yeterli olması iyi bir eğitim vereceğini göstermez. Bilgi ve becerinin yanında kendine, bilgisine ve becerisine güvenmelidir. Bu durum öz-yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır. “Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır.” (Senemoğlu,2005, s.231).

Alan taraması yapıldığında birçok alan ile ilgili öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirilmişken dil bilgisine dair herhangi bir öz-yeterlik ölçeğine rastlanmamıştır. Oysaki özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisine dair öz-yeterlik algılarının düzeyi tespit edilmeli ve üniversitelerde buna göre eğitim düzenleme çalışmaları yapılmalıdır. Dil bilgisine dair öz-yeterliği düşük bir Türkçe öğretmeni adayına ilerleyen yıllarda birçok öğrenci teslim edilecektir. Bu sebepten dolayı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algılarını ortaya koyacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

1. Öğrencilerin bütün soruları içtenlikle yanıtladıkları
2. Elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumunu yansıttığı
3. Araştırma örnekleminin araştırmanın evrenini temsil ettiği
4. Geliştirilen ölçekten elde edilecek verilerin Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde okumakta olan son sınıf Türkçe öğretmeni adaylarıyla

2. Araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Dil Bilgisi: “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer.” (TDK, 2011, s.665) “Bir dilin sestten söz dizimine kadar bütün birimlerini, bu birimlerin yapı ve anlam özelliklerini araştıran bilim dalı, dil bilgisidir.” (Karaağaç, 2012, s.80).

Algı: “Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak.” (TDK, 2011, s.92)

Öz-Yeterlik Algısı: “Öz yeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır.” (Senemoğlu,2005, s.231).

1.8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Öz-yeterlik algısı üzerine birçok alanda çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde öz-yeterlik ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir. İlgili çalışmalar kronolojik sıraya göre verilmişlerdir.

Aşkar ve Dönmez (2004) eğitim yazılımları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmanın sonunda 4 boyutlu 22 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Akkoyunlu vd. (2005) bilgisayar öğretmenlerinin mesleklerine dair öz-yeterlik algılarını ölçen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sekiz üniversitenin Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda 12 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Aksoy ve Diken (2009) okullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili öz-yeterlik algı düzeylerini ölçebilen bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Araştırmada 277 veri kullanılmıştır. Analiz sonucunda geliştirdikleri ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamışlardır. Çalışmanın sonunda tek boyuttan oluşan 40 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Özdemir vd. (2009) “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Algısı Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı makalede çevre eğitimi ile ilgili öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçek Çevre Bilimi dersi alan (3. ve 4. sınıflar) ve almayan öğrencilerden (1. ve 2. sınıflar) toplam 328 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dört boyutlu 15 maddelik bir ölçek oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0.76 olup ölçek toplam varyansın %61,80’ ini açıklamaktadır.

Güvenç (2010) ders çalışma üzerine yaptığı çalışması ile öğrencilerin ders çalışma sürecindeki edimlerini ölçen bir öz-yeterlik ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 579 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda iki boyutlu 17 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Yıldırım ve İlhan (2010) daha önce geliştirilmiş olan Genel Öz-yeterlik Ölçeği’ni Türkçeye uygun bir duruma getirmeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla oluşturdukları ölçeğin geçerlik ve güvenirlik durumunu ortaya koymak için çalışmayı 895 kişi ile gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda Türkçeye uygun genel öz-yeterlik algısını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Epçaçan ve Demirel (2011) “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makalede ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Siirt ilinin sosyo-ekonomik açıdan değişkenlik gösteren 9 okulundan toplam 521 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda geçerliği ve güvenirliği yüksek olan bir ölçek elde edilmiştir.

Kılınç’ın (2011) ölçme-değerlendirme üzerine geliştirdiği öz-yeterlik algısı ölçeğindeki amaç öğretmen adaylarının bu konudaki algılarını tespit etmektedir. Çalışma farklı üniversitelerden toplam 764 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Sonuç olarak 23 maddelik iki boyutlu, geçerliği ve güvenirliği yüksek bir ölçek elde edilmiştir.

Özmenteş’in (2011) müzik öğretimi üzerine yaptığı ölçek geliştirme çalışması toplam 114 Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda 23 maddelik geçerli ve güvenilir bir Müzik Öğretimi Öz-Yeterlik Ölçeği elde edilmiştir.

Ekici vd. (2012) öğretmenlerin bilişim teknolojiye dair öz-yeterlik algılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin örneklemine Denizli, Burdur ve Samsun şehirlerinde yaşayan 275 Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda tek boyutlu 27 maddelik bir bilişim teknolojileri öz-yeterlik algı ölçeği oluşturulmuştur.

Ülper vd. (2013) “Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı makalede alan yazında eksik olarak tespit ettikleri okur öz-yeterlik ölçeğini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Hazırlanan taslak ölçek 518 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda tek boyuttan oluşan 36 maddelik yeterli geçerlik ve güvenirliğe sahip bir ölçek elde edilmiştir.

Sallabaş (2013) bir konuşma ölçeği geliştirmiştir. Amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmaya dair öz-yeterlik algılarını ölçmektir. Çalışma Gazi Üniversitesi TÖMER C kurunda bulunan toplam 86 yabancı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen ölçek 2 boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır.

Kaya vd. (2014) Fen Bilimi öğretmenlerinin fen öğretimine dair öz-yeterlik algılarını ölçen yeterli bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ölçek formu oluşturulmuş ve çalışma 156 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilere uygulanan analizler sonucunda ilgili dersin öğretimine dair geçerli, güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Akgün vd. (2017)’nin lise öğretmenleri üzerinden yaptığı çalışmayla lise öğretmenlerinin eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik inanç düzeylerini ortaya koyan bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda 26 maddelik tek faktörlü bir ölçek meydana gelmiştir.

Yıldız (2017) müzik eğitimi üzerine bir öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek Okul Öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Geliştirilen ölçek çalışma sonunda geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu 33 maddeden oluşmaktadır.

Yaman vd. (2018) “STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makalede STEM yaklaşımı ile ilgili öğretmen öz-yeterliği ölçeğini geliştirmeyi amaçlamışlardır. 55 maddelik ölçek

Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 219 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda tek boyutlu 18 maddelik bir ölçek oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı 0.97 bulunmuştur. Tek boyutlu ölçek toplam varyansın %68,2'sini açıklamaktadır.



2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.DİL BİLGİSİ

Eski Yunanlılar ve Eski Hintlilerden bu yana insanlar doğru yazmak ve doğru okumak için dillerinin kurallarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu kuralların oluşturduğu bilgi koluna gramer, dil bilgisi denmektedir (Banguoğlu, 2007, s.18). Dil bilgisinin doğma sebebi olarak doğudaki eski dini kitaplarının ve batıdaki eski edebiyat anıtlarının doğru olarak anlaşılma isteği gösterilebilir. Bu amaç doğrultusunda gramer ilk olarak Hintliler, Romalılar, Araplar ve Yunanlılar tarafından kaleme alınmıştır (Erenoğlu, 2006, s.141).

İlk sözcüklerin Mezopotamya ve Anadolu’da kaleme alınması, değişik dillere ait isim ve fiil çekimlerinin gün yüzüne çıkarılması ile meydana gelen dil bilgisi nitelik açısından ilk defa Eski Yunanlılar tarafından değerlendirilmiştir. Zaman içerisinde özellikle ticari faaliyetlerin artması sonucunda toplumlar birbirleri ile iletişime geçebilmek için dil alış-verişinde bulunmuşlardır. Bundan dolayı gerek dil bilgisine gerekse sözcüklere ihtiyaç duyulmuş, bu durum dil bilgisine dair çalışmaların artmasına neden olmuştur (Akkaya, 2008, akt. Bıyık, 2006, s. 199).

Dil bilgisi Eski Yunan’da yazma sanatı, Orta Çağlarda doğru yazma, doğru konuşma, dilin kurallarına uyma biçiminde algılanmıştır. Bugünün geleneksel grameri büyük oranda bu anlayış ve çalışmalara dayanır. Geleneksel dil bilgisinin ilk örneklerini Eflatun gibi felsefecilerin Eski Yunanca dilinin bazı sözcükleri için yaptıkları köken bilgisi denemeleri oluşturur. M.Ö. I. yüzyıl, geleneksel dil bilgisi yaklaşımlarının başlangıcı sayılabilir (Eker, 2006, s.25).

Dil bilgisi dini metinlerin hatasız bir şekilde yazılması ve okunması çabasıyla doğmuştur ve dini doğru anlamada dili doğru anlamının önemi büyüktür (Hengirmen, 2007, s.32). Dil bilgisi çok eski zamanlara dayanır. İlk dilbilgisi İ.Ö. 4. yüzyılda yazılmıştır. Dil bilgisi büyük ölçüde eski metinleri açıklamak, yabancı dilleri öğrenmek veya öğretmek, ana dilini doğru konuşmak ve yazmak gibi pratik amaçlar çerçevesinde gelişmiştir (Kıran ve Eziler Kıran, 2013, s.65).

Dil bilgisi çalışmalarının tarihine bakıldığında Eski Hint'e ve Eski Yunan'a kadar uzanır. Genel olarak bakıldığında dil bilgisi dini ve edebi eserlerin doğru okunup anlaşılması için ortaya konmuştur. Özellikle dini eserlerin yanlış okunup anlaşılması hiçbir dinde doğru karşılanmaz. Bu yüzden dini eserlerin kuşaktan kuşağa doğru aktarılması için çaba sarf edilmiş, birtakım yazım ve okuma kuralları üzerine çalışılırken dil bilgisi kavramları ortaya çıkmıştır. İ.Ö.V. yüzyılda yaşamış olan Hint dil bilginlerinden Panini Sankritle alakalı yaklaşık 4000 kuralı ve söz varlığına ait yazıları bir araya toplayan bir dil bilgisi kitabı yazarken, İ.Ö.IV. yüzyılda yaşayan Yaska kökenbilgisi konusu üzerinde durmuş, sözcükler ve nesneler arasındaki ilişkiyi ses açısından incelemiştir. Eski Yunanlarda da dil bilgisi kavramlarının belirlenip, birtakım kuralların konulması daha çok ünlü düşünür Aristo zamanında olmuştur. Aristo birçok dil konusunu ele almıştır. Bunlar dışında Araplar da özellikle kutsal metinlerin bozulmasından korkmuş ve bazı çalışmalar yapmışlardır. Sıbeveyni VIII. yüzyılda El Kitab adlı eseriyle Arapçanın en geniş ve sağlam dil bilgisini ortaya koysa da VIII. yüzyıldan önce de köklü bir dil bilgisi geleneğinin olduğu bilinmektedir (Aksan, 2015, s.17).

Dil bilgisi üzerine birçok çalışma yürütülmüş ve tanımlar yapılmıştır. Göğüş (1978) dillerin seslerine, sözcük türlerine ve bunların yapılarına, cümle halinde dizilip cümle içerisinde kazandıkları görevlerine, çekimlerine dair kurallarını inceleyen bilim dalı olarak tanımlamış, bütün dillerin kendine has dil bilgisine sahip olduklarını ileri sürmüştür (Göğüş, 1978, s.305).

Karaağaç (2012) dil bilgisinin bir dile ait ses, söz dizimi ve diğer bütün birimleri, bu birimlerin niteliklerini incelediğini vurgularken, aynı şekilde Ergin (2013) dilin bütün cephelerini araştırdığını ifade etmektedir (Karaağaç, 2012, s.80; Ergin, 2013, s.28).

Dilin doğru kullanılmasını sağlayan, doğuşundan diğer bütün özelliklerine kadar her şeyini konu edinen bilgilere dil bilgisi denir (Gencan, 2001, s. 28).

Ediskun (2007) dil bilgisini dile ait bütün kurallarını araştıran bilim dalı olarak tanımlamıştır (Ediskun, 2007, s.65).

Güneş (2013) dile hükmeden bütün kurallara dil bilgisi dendiğini ifade ederken Dolunay (2010) dili ses, şekil, cümle açısından inceleyen ve bunlara dair kuralları ortaya koyan bilim dalı olarak tanımlamıştır (Güneş, 2013, s.73; Dolunay, 2010, s.277).

Dil bilgisi özellikle dini ve edebi metinlerin daha doğru okunup yazılması amacıyla ortaya konulan bir dilin yapısını, kurallarını, işleyişini inceleyen ve dili koruma altına alan bir bilim dalıdır.

Dil canlılar arasında iletişimi sağlayan en gelişmiş araçtır. İnsanların bir arada yaşayıp bir toplumu, bir milleti oluşturması, kültür sahibi olup geçmişle bağını koparmaması hep dil sayesinde. Dil bilgisi ise insanlar için önemli bir yere sahip olan dilin koruyucusudur. Nesilden nesile geçen dilin bu süreç içerisinde bozulmasını, yok olmasını engeller. Kanat (2016)'a göre bir dili koruyup kollamak, gelişmesini sağlamak, onun anlatım özelliklerinden faydalanmak için dili her yönüyle anlayıp sahip olduğu özellikleri bilmek gerekir (Kanat, 2016, s.16).

Bir dili korumanın en iyi yolu dil bilgisi öğretimidir. Dilin kurallarının, işleniş düzeninin, mantığının kavranması ve kullanılması o dilin zaman içerisinde bozulmasını ve yok olmasını engeller. Sinanoğlu (1958), dil bilgisi derslerinin her topluluk için son derece önemli olduğunu, dil düzeninin bu yolla korunacağını vurgulamıştır. Gramer şuurlu edinilen bir dil duygusunu şuurlu bir dil bilgisi haline getirir ve dil düzenini korumanın en güçlü teminatı budur (Sinanoğlu, 1958, s.43).

Dil bilgisi dilin doğru konuşulup doğru yazılmasında büyük rol oynar. Birey dili daha akıcı, düzgün, anlaşılır ve doğru kullanmak için dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duyar. Karaağaç (2012) konuşmanın ve yazmanın sahip olduğu bütün kurallara dil bilgisi dendiğini bundan hareketle doğru yazıp doğru konuşmanın dil bilgisine bağlı olduğunu ifade etmektedir (Karaağaç, 2012, s.80). Dil bilgisi bir dilin daha çabuk ve düzgün bir şekilde öğrenilmesini ve kullanılmasını sağlar (Özbay, 2014, s.136-137). Demirel (1999) anlama, konuşma ve yazmalarda görülen hataları ve dil yanlışlarını dil bilgisi eğitiminin yetersizliğine bağlamaktadır (Demirel, 1999, s.79).

Genel olarak bakıldığında dil bilgisinin doğuşundaki temel amacın doğru okuyup doğru yazmak olduğu söylenebilir. İnsanların özellikle dini metinlerin doğru bir şekilde aktarılmasını istemeleri üzerine başvurdukları bir yol olarak nitelendirilebilir.

2.1.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amacı

Dil bilgisi öğretiminin temel amacı kullanılan dilin doğru ve etkili kullanımını sağlamaktır. Her birey doğduğu andan itibaren ana dilini gerek ailesinden gerek çevresinden öğrenir. Birey böylece ana dilinin kurallarını da sezmiş olur. Fakat bu gelişigüzel öğrenilmiş dildeki eksiklikler ve hatalar o dilin düzeninin ve yapısının bozulmasına neden olabilir. Bu durum dilin varlığını tehlikeye atar. Bütün diller varlığını koruyup devam ettirebilmek için bilinçli bir dil bilgisi eğitime ihtiyaç duyar. Sezilmiş dil bilgisi kurallarının bilinçlendirilmesi görevini dil bilgisi öğretimi üstlenir (Özbay, 2006, s.150).

Bir dil etkin ve doğru kullanılmak isteniliyorsa o dilin kurallarını yazılı ve sözlü anlatımda kullanma becerisini kazanmak gerekir. Bu da kaliteli bir dil bilgisi eğitimiyle mümkündür (Bıyık, 2016, s.23).

Kişinin okuma, anlama ve anlatma yeterliğinin gelişmesine katkı sağlayan Türkçe derslerinin amacı verilen ana dil eğitimi ile dilin kullanım açısından gücünü arttırmaktır. Dil okuldan önce öğrenilir ve kullanılır. Türkçe dersleri daha önce öğrenilmiş ve kullanılmakta olan Türkçenin sahip olduğu kurallarını, inceliklerini fark ettirerek doğru bir şekilde kullanılmasını sağlamayı amaçlar (Sağır, 2002, s.6). Güneş (2013) bir metnin okunup anlaşılmasında ve üretilmesinde dil bilgisinin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Güneş, 2013, s.72).

Dilde uygulanan hataların saptanması dil bilgisi kurallarıyla gerçekleşmektedir. Bozkurt (2004)'a göre dilde yapılan yanlışların tespit edilmesinde dil bilgisi kuralları kıstas alınır. Öğrenciler bu kurallar sayesinde yanlışlarını anlayıp düzeltebilirler. Dil bilgisi dille ilgili bazı terimler ortaya koyar. Bu terimler dille ilgili belirlenen kurallar ya da yapılan doğru-yanlış yorumları üzerinde ortak bir karara varılmasını sağlamaktadır (Bozkurt, 2004, s.340).

Kelimelerin daha doğru, açık ve anlaşılır okunması dil bilgisi öğretimi ile ilgilidir. Bir sözcüğün temel, yan, terim veya mecaz anlamda kullanıldığını bilmek aynı

şekilde kullanılan deyimlerin, özlü sözlerin, atasözlerinin anlamını kavrayıp, gerektiğinde yerli yerinde kullanmak da dil bilgisi öğretimiyle mümkün hale gelmektedir. Bir metnin bütün halde anlaşılması için metinde yer alan kelime, cümle ve paragrafların ne anlama geldiğinin bilinmesi gerekir. Bu durum dil bilgisi öğretimiyle gerçekleştirilebilir (Özbay, 2014, s.140).

Dil bilgisi uzun cümleli metinlerin çözümlenmesi açısından da önemli bir yere sahiptir. “Kelimelerin ve kelime grupları arasındaki bağlantılar ve bunların anlama dönüştürülmesi dildeki yapıların işleyiş düzenini bilmekle mümkündür.” (Erdem, 2007:24). Yine sıklıkla yapılan ve rahatsızlık uyandıran, büyük bir kısmının dil bilgisi kurallarıyla alakalı olduğu anlatım bozukluklarının giderilmesi iyi bir dil bilgisi öğretimiyle gerçekleştirilebilir (Erdem, 2007, s.24).

Dil bilgisi öğretimi Türkçe dersi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle belli sisteme sahip zengin bir dil olan Türkçenin mantık çerçevesi dahilinde öğretilmesi gerekir. Bu sistemin istenen şekilde öğretilmesi dil bilgisi öğretimine bağlıdır (Kaygusuz, 2006, s.15).

Dil bilgisi öğretimi o dilin korunmasını, yaşamasını sağlar. Dil bilgisi kuralları bireylerin daha sağlıklı ve yerinde bir iletişim kurmalarına yardımcı olur. Kaygusuz’a (2006) göre aile içerisinde başlayarak okulda devam eden dil bilgisi eğitiminin görevleri içerisinde dilin varlığının güvence altına alınması, devamının sağlanması, oluşan düşüncelere şekil verilmesi ve iletişimin etkili bir şekilde yürütülmesi yer almaktadır (Kaygusuz, 2006, s.14). Küreselleşen dünyamızın etkileri dile de yansımaktadır. Bu durum dillerin değişmesine neden olmakta ve bu değişim dillerde ciddi bozulma, yozlaşma gibi olumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Dilleri bozulma ve yozlaşmalardan korumak ve gelen nesli bilinçlendirmek için ana dili eğitimi ve dil bilgisi öğretiminin çok iyi bir şekilde verilmesi gerekir (Aytaş ve Çeçen, 2010, s.80).

Duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa doğru bir şekilde aktarabilmek için kullanılan dilin özelliklerini, kurallarını bilmemiz şarttır (Güneş, 2007, s.265). Dil bilgisi öğretimiyle hayat boyu kullanılacak bilgi ve beceriler kazanılır. Toplum içerisinde bozuk ve hatalı bir dille konuşan biriyle gayet düzgün ve doğru konuşan birine yapılan muamele aynı olmamaktadır. Dolunay (2010) özellikle gazeteci, spiker, sunucu, şair, yazar gibi hayatını dili ve kalemiyle kazanan kişilerin konuşurken veya yazarken

hatalardan arınık bir dil kullanabilmeleri için doğru bir diksiyon ve Türkçe dil bilgisi eğitimi almaları gerektiğini savunmaktadır (Dolunay, 2010, s.279). Gerek toplum gerekse iş hayatımızda büyük yer kaplayan dil bilgisi kurallarının her ülkede öğretiminin yapılması gerekir.

Okullardaki ana dili eğitiminin amacı bireyin dili günlük isteğini, derdini ifade edecek kadar öğrenmesini sağlamak değildir. Zira birey okul hayatından önce de gerek aile gerek çevresinden bir dil eğitimi almaktadır. Temel amaç ana dilini daha doğru anlamak ve kullanmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için dil kurallarının iyi düzeyde bilinmesi gerekir. Bu da nitelikli bir dil bilgisi eğitimi ile mümkündür. Dil bilgisi kuralları ana dilini doğru kullanmada bir mihenk taşıdır (Çeçen, 2007, s.5). Erdem'e (2007) göre bir dile ait dil bilgisinde o dili meydana getiren yapısal ve işlevsel kuralların tümü bulunmaktadır. Bireyin gramer yapısına olan hakimiyeti ile ana diline olan hakimiyeti doğru orantılıdır. Birey dil bilgisi kurallarını ne kadar doğru ve iyi kullanırsa, ana dilini de o kadar doğru ve iyi kullanır. Birey bir süre sonra dil bilgisinin yapısını idrak etmeye başlasa da dile hâkim olmak için dilin kurallarını özümsemesi gerekir (Erdem, 2007, s.21). Dil bilgisi öğretimi kuralların içselleştirilmesi ve ana diline hâkim olunması açısından gerekli bir eğitimidir.

Dil bilgisi kurallarını eksik ya da yanlış öğrenen bir öğrencinin diğer dersleri de bu durumdan etkilenecektir. Kişinin kendini doğru ifade edebilmesi ve çevreyi anlayabilmesi için temel dil becerilerini kazanması gerekir. Dil bilgisi, temel becerileri destekleyen bir araç olduğu için temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Özbulur, 2011, s.16).

Dil bilgisi bir dilin yaşam kaynağıdır. Dilin doğru, etkili ve kusursuz kullanımı dil bilgisine bağlıdır. Bu sebepten eğitim kurumlarında dil bilgisi öğretiminin yapılması zaruri bir durumdur. Dil bilgisi öğretimi olmadan dil öğretimi yapılamaz.

2.1.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Dört Temel Beceri ile İlişkisi

Türkçe eğitimi dört temel beceriye (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) dayanmaktadır. Bunlardan dinleme ve okuma becerileri anlamaya, konuşma ve yazma becerileri anlatmaya dayalıdır. Dil bilgisi öğretimi 2005 Türkçe Öğretim Programı'na kadar Türkçe dersinden ayrı bir ders olarak verilmiştir. Fakat 2005 Türkçe Öğretim

Programı'yla birlikte dil bilgisi Türkçe dersi içerisinde diğer öğrenme alanlarıyla bir bütün şeklinde verilmeye başlanmıştır.

Bir dilin öğrenme alanlarını (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) destekleyen kurallara dil bilgisi denir. Bir öğrencinin Türkçenin yapısını ve işleyiş kurallarını bilmesi önemlidir, fakat bu kuralları dört temel beceride yani okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma alanlarında kullanabilmesi, kuralları uygulamaya dökebilmesi daha da önemlidir. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminin amacı dil kurallarının sözcük, cümle ve metin içerisinde uygulamaya yönelik kazandırılmasıdır (MEB, 2006, s.7).

Dil bilgisi 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda dört temel beceriyi destekler nitelikte olsa da ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmiştir. Fakat bu durum 2015 programında değişmiş, dil bilgisi diğer öğrenme alanlarının (sözlü iletişim, okuma, yazma) içerisine serpiştirilmiştir. Şu an uygulama da olan 2018 programında ise dil bilgisi diğer becerilere (okuma, dinleme/izleme, yazma, konuşma) tamamen sindirilmiştir. Dil bilgisine ait kazanımlar özellikle okuma ve yazma kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş böylelikle dil bilgisi öğretiminin metin aracılığıyla yapılması hedeflenmiştir.

Türkçe dersleri bütünlük ilkesine dayanır. Türkçe derslerinde bazı saatlerin “Dil Bilgisi” adı altında ayrı olarak işlenmesi ve bu saatlerde sadece dil bilgisi kurallarının verilmesi bütünlük ilkesine aykırıdır. Çünkü dil bilgisi öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerileriyle bir bütün halinde verilerek becerileri geliştirmektir. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte yapılması gerekir (Sever vd., 2013, s.26).

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda programın özel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018: 8).

Görüldüğü gibi dil bilgisi kurallarının doğrudan bahsedildiği hiçbir madde bulunmamaktadır. Öğretimin tamamen temel becerileri baz alarak yapılması ön görülmüştür.

Belirlenen bu amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılmaya çalışılır. Fakat bu etkinlikler tek başına yeterli değildir. Etkinliklerin amaca erişebilmesi için yazım, noktalama, cümle-sözcük bilgisi gibi bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik uygulamalarla desteklenmesi gerekir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, s.26).

Temel becerilerin (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) geliştirilmesi açısından dil bilgisi çok önemli bir yere sahiptir. Birey dile ve dil bilgisine ne kadar hakimse becerilerdeki özellikle yazma becerisindeki başarı oranı o kadar yüksek olur (Huchinson vd., 2002, akt. Erdem, 2007, s.8).

İlköğretim Türkçe derslerinde öğrencilerin dört temel dil becerisi alanlarının geliştirilmesi amaçlanır. Dil bilgisi amaçtan ziyade amaca hizmet eden bir araçtır. Dil bilgisi öğretimi öğrencinin o zamana kadar bilinçli olarak kullanmadığı dil kurallarını sezdirmeyi hedefler. Böylece çocuk dili kullanmada daha çok güven kazanır, ayrıca konuşma ve yazma esnasında kendini daha iyi kontrol etme imkânını bulur (Öz, 2011, s.305).

Erdem'e (2007) göre dil bilgisi dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle bir bütün halinde, bu becerileri destekleyen, açıklayan ve örgütleyen öğretim etkinliklerini barındırır. Dil bilgisi öğretimi asla bir amaç değil, dilin daha doğru ve etkili kullanılması için bir araç olarak görülmelidir. Bir metnin işletilmesinde ki temel amaç o metnin doğru anlaşılıp anlamlandırılmasıdır (Erdem, 2007, s.18-22).

Anlama ve anlatma becerilerini daha etkin, doğru ve işlevsel kullanmak için dilin sahip olduğu kurallarını ve temel yapılarının işlevlerini özümseyip içselleştirmek, sahip olduğu imkânlarını en üst seviyede kullanabilmek gerekir. Dil bilgisini öğrenmek

sadece dilin kurallarını öğrenmek değil, o dilin sahip olduğu imkân ve sınırlarının da farkına varabilmektir. Bu yüzden dil bilgisi kurallarına hâkim olmak, onları öğrenmek dil becerilerinin etkin kullanılmasında önemli bir yere sahiptir (Göçer, 2015, s.235).

Göçer'e göre (2015) Türkçe dersleri bilgiden ziyade öğrencilerin duygularının, düşüncelerinin, hayallerinin gelişmesini sağlayan, isteklerini anlaşılır ve doğru bir şekilde dile getirmelerine olanak tanıyan becerilerin geliştirilmesine yönelik bir derstir. Dil bilgisi, becerileri belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri için destekler. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi bir amaç değil dil kurallarının kavratılmasıyla becerilerin etkin kullanılmasına yardım eden bir araç olarak görülmeli ve bu anlayışla yürütülmelidir. Kavratılması gereken dil bilgisi kuralları kesinlikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan etkinliklerle birlikte verilmelidir. Etkinlikler bütünlük anlayışına göre uygulanmalı dört temel dil becerisi ve dil bilgisi iç içe verilmelidir (Göçer, 2015, s.241).

Türkçe derslerinin temel amacı anlama ve anlatma gücünü geliştirmek olduğu için dil bilgisi Türkçe derslerinde önemli bir yere sahiptir. Sağır'a (2002) göre konuşulanı, okunulanı, dinlenileni/izlenileni anlama işi başta dil bilgisinin konusudur. Bir metni bütün olarak anlayabilmemiz için öncelikle metinde geçen sözcük, cümle ve paragrafların anlamlarını, işlevlerini, görevlerini bilmemiz gerekmektedir. Bu birimler dil bilgisi ile ilgilidir. Birimlerin anlam ile olan ilişkisi öğrenciye kavratılırsa öğrenci dile dair öz güven kazanmış olur (Sağır, 2002, s.7).

Dört temel becerinin gelişip ilerlemesi için dil kurallarının iyi bilinip uygulanması gerekir. Dil bilgisi kuralları dili doğru ve etkili kullanma becerilerinde birleştirici bir görev üstlenir. Etkili ve doğru bir konuşma ya da yazma dilin kurallarının çok iyi bilinmesine ve uygulanmasına ihtiyaç duyar (Göçer, Sayın, 2014, s. 12). Anlama ve anlatma becerilerinin dil bilgisi öğretiminden bağımsız bir şekilde yapılması becerilerin tam anlamıyla ve doğru bir şekilde kazanılmasını olumsuz etkileyeceği gibi istenilen amaçlara ulaşmasını da imkânsız kılacaktır. Türkçe dersi okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi kurallarının bir bütün halinde iç içe verilmesi gereken bir derstir.

Çoğu yörenin kendine ait ağız özellikleri vardır. Antep ağızı, Ege ağızı, Urfa ağızı gibi... Bulunduğu yörenin ağızıyla konuşan bireyin, okula başlayınca bu ağız özelliklerini birden bırakması zordur. Dil bilgisi öğretiminin amaçlarından biri her yöreye göre farklılık gösteren ağız özelliklerini giderip ölçünlü dilin özelliklerini öğrenciye kazandırmaktır (Dolunay, 2010, s. 239). Fakat bu amaca dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi ile ulaşılamaz. Bu kuralların uygulama üzerinden sezdirilerek gösterilmesi gerekir. Bu da dört temel beceri ile mümkündür. Kurallar dört temel beceri ile iç içe verildiği takdirde amacına ulaşabilir.

Barın ve Demir'e (2008) göre dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşması için öğretimin dil hatalarını daha aza indirilmesini, temel becerilerin özümsemesini, etkili iletişim kurmayı, dile karşı sempati duyulmasını, yabancı dillerin kolaylıkla öğrenilmesini destekleyecek şekilde gerçekleştirilmesi gerekir (Barın ve Demir, 2008, s. 4).

Dil bilgisinin yazma ve okuma ile ilgisine bakıldığında yazma becerisinde yazılanları ölçmek için dil bilgisi bir kriter olarak kullanıldığından yazma becerisini dolaylı olarak etkiler. Okuma becerisi ile olan ilişkisine bakıldığında birey metnin kurgusunu anlayabilmek için metinde kullanılan dilin kurallarını bilmesi gerekir. Böylelikle okuduğunu tam ve doğru anlayacaktır (Aytaş ve Çeçen, 2010, s.85-86).

Dil bilgisinin dört temel dil becerisi ile olan ilişkisine bakıldığında becerileri destekleyen bir araç olduğu görülmektedir. Dört temel dil becerisi hedeflerine ulaşabilmek için dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duyarlar. Bu kuralları doğrudan vermek yerine kuralların temel beceriler içerisinde sezdirilerek, uygulama temelli verilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Öğretim programı öğrenciden istenen öğrenme olayının gerçekleşmesini sağlamak için oluşturulan etkinliklerin tümüdür. Hazırlanan programlar amaç, ders, konu listesi veya öğretmenlerin uyması gereken kılavuz kitap olarak düşünülmemelidir (Tekin, 1980, s.5). Öğretim programları daha çok belli bilgi gruplarının sistemli bir şekilde düzenlenmesiyle oluşur (Varış, 1996, akt. Temur, 2007, s.13). İlköğretimin ikinci kademesini ilgilendiren öğretim programları şunlardır;

- 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı
- 1929 Ortamektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Müfredat Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Programı
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2017 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

İlköğretimin ikinci kademesi 2015 programına kadar üç yıllık (6-7-8. Sınıf) bir süreci kaplarken 2015 ve 2017 programlarında dört yıllık (5-6-7-8. Sınıf) bir süreci kapsamaktadır.

2.1.3.1. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı

Dil bilgisi 1924 programında “Sarf ve Nahiv” başlığı altında bağımsız bir ders olarak verilmiştir. Dil bilgisi dersleri ilk iki senede verilmiş, üçüncü senede verilmemiştir. Programdaki dil bilgisi konuları daha çok Arapça ve Farsça kurallarından oluşmaktadır. İşlenecek konular başlıklar halinde verilmiş ve ardından parantez içerisinde konuların sözlü ve yazılı olarak tatbikatı istenmiştir. “... Teşdid, tenvîn, âhenk kaideleri (şifahî tatbikat). Tenkit, kelime aksamı: İsim ve muhtelif nevileri (şifahî ve tahrirî tatbikat), ... Türkçede kullanılan zaman, mekân, alet, tasgir isimlerinin teşkili hakkında (şifahî ve tahrirî) tatbikat...” (Temizyürek, 2006, s.229). Her ne kadar dil bilgisinin uygulamaya yönelik işlenmesi istense de bağımsız bir ders olarak verilmesi istenilen görüşle ters düşmektedir.

2.1.3.2. 1929 Ortamektep Türkçe programı

1928’de Latin alfabesinin kabul edilmesi ile önce Türkçe dersleri daha sonra diğer dersler yeni alfabe ile işlenmeye başlanmıştır. Alfabenin kabulü ile 1929’da yeni bir Türkçe programı oluşturulmuştur (Özbay, 2000, s.18-20).

Hazırlanan programda dil bilgisi “Gramer” ismi ile bağımsız bir ders olarak işlenmiştir. Programdaki “Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Gayeleri” bölümünde dersin genel amaçlarına yer verilmiş, program içerisinde dersler ayrı ayrı verilmiş olsa da her dersin diğerini tamamlar nitelikte ve bir bütün olarak algılandığını vurgulamıştır (Maarif Vekaleti, 1929).

Gramer derslerinde tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Programda dil bilgisi konuları sadece başlıklar halinde verilmiş, ayrıntıya inilmemiştir. Yine bu programda da tatbikatın yani uygulamanın yapılması istenmiştir.

Program daha önceki programla kıyaslandığında Arapça ve Farsça kuralların azaltıldığı, öğrenciye bilgi vermek yerine onu aktifleştirmenin hedeflendiği görülmektedir (Kutlubay, 2015, s.62). Diğer programda olduğu gibi bu programda da “Gramer” dersi sadece ilk iki sene verilmiştir.

2.1.3.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

Bu Program içerik olarak 1929 Programı ile aynıdır. Programın tek farkı dil bilgisi konularının değiştirilmesidir (Maarif Vekâleti, 1931, s.7).

2.1.3.4. 1938 Ortaokul müfredat programı

Mustafa Kemal Atatürk 1935 yılında Türkçenin tekrar incelenip Türkçe kuralları tespit edilinceye değin gramer konularının müfredata eklenmemesi yönünde bir emir vermiştir. Bu sebepten dolayı 1938 programında dil bilgisi konuları programa eklenmemiştir (Temizyürek, Balcı, 2006, s.9). Fakat Millî Eğitim Bakanlığı 1940 yılında dil bilgisi ile ilgili konuların tekrar müfredata eklenmesini istemiş ve bu amaç doğrultusunda aynı yıl Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu’na “Ana Hatlarıyla Türk Grameri”, 1942’de Necmettin Halil Onan’a “Dilbilgisi I” adlı kitaplar yazdırılmıştır (Coşkun, 2007). Ardından 1949’da yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır.

2.1.3.5. 1949 Ortaokul Türkçe programı

1938 programından sonra yapılan düzenlemelerle dil bilgisi konuları 1949 Ortaokul Türkçe Programında müfredata tekrar eklenmiştir. Dil bilgisi diğer programlardan farklı olarak bu programda bağımsız bir ders olarak verilmemiştir. Programda “Amaçlar” başlığının altında dil bilgisi ile ilgili dilimizin sahip olduğu kuralları sezdirerek öğretip Türk dilinin kullanımına dair güven oluşturma ifadeleri kullanılmıştır (MEB, 1949, s.43). Bu madde ile programa dil bilgisi konularının yeniden eklendiği ve sezdirerek öğretme yönteminin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Dil bilgisi her ne kadar bağımsız bir ders olarak verilmese de programda “Dilbilgisi” başlığı altında dil bilgisinin amaç ve açıklamaları ayrı olarak yapılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin amacı “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak” olarak ifade edilmiştir (MEB, 1949, s.63). Programda dinleme becerisi göz ardı edilmiş dil bilgisi konuşma, okuma, yazmayı destekleyen ve dili güvenle kullanmayı sağlayan bir araç olarak gösterilmiştir. Bu amaç doğrultusunda dil bilgisi kurallarının yazma ve okuma ile beraber verilmesi, bol örnek üzerinde durularak öğretilmesi istenmiştir. Dil bilgisinin öğrenilmek için değil kullanılmak ve uygulanmak için verilmesi gerektiği vurgulanmış, kuralların ezber yoluyla değil uygulanarak ve sürekli kullanılarak özellikle konuşma ve yazma becerileri içerisinde sezdirilmesi istenmiştir.

Önceki programlarda dil bilgisi konuları sınıflara göre ayrılırken bu programda konular sınıflara göre dağılmamış, üç yıllık konular bir bütün halinde verilmiştir.

Programda dil bilgisinin cümle üzerinden öğretilmesi istenmiştir. Fakat bu cümlelerin sırf dil bilgisi için hazırlanan cümleler olmasından çok çocukların ilgisini çeken, hatta onların oluşturduğu metinlerin içerisindeki cümlelerden oluşması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca dili doğru kullanmaya önem veren program sadece Türkçe öğretmenlerinin değil, diğer öğretmenlerin de bu konuya dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmiştir (MEB, 1949).

2.1.3.6. 1962 Ortaokul programı

1962 Ortaokul Programında dil bilgisi kısmında hiçbir değişiklik yapılmamıştır. İçerik 1949 Ortaokul Türkçe Programıyla aynıdır.

2.1.3.7. 1981 İlköğretim okulları Türkçe eğitim programı

1981 İlköğretim Okulları Eğitim Programı bireyin özellikle anlama ve anlatma performansını güçlendirmeye öncelik vermiştir. Programdaki “Açıklamalar” bölümünde Türkçe dersinin özellikle öğrencinin anlama ve anlatma düzeyini geliştirmeye önem vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebepten okuma-yazma-konuşma-dinleme ve dil bilgisinin anlama ve anlatma gücünü geliştirecek araçlar olarak görmektedir. Ayrıca programda dil bilgisi ve diğer becerilerin ayrı ayrı ders olarak değil iç içe bir bütün olarak verilmesi gerektiği savunulmuştur. Özellikle dil bilgisinin ayrı bir ders olarak verilmesinden ziyade anlama ve anlatım etkinliklerinde ihtiyaç duyulduğu anda işlevsel olarak bulunması gerektiği, anlama ve anlatma gücünün tam ve kusursuz gelişmesi için bir araç olarak kullanılması istenmektedir (MEB, 2000).

Programın içerisinde “Dil Bilgisi” adı altında bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde özel amaçlar 1-3., 4-5., 6-8. sınıflar için ayrı ayrı verilmiştir. Hemen altında her sınıf için ayrı ayrı “Öğrencilere Kazandırılacak Davranışlar” başlığı altında hedefler verilmiştir. Hedefler incelendiğinde çoğu dil bilgisi konularının her sınıfta tekrar ettiği görülmektedir. Temizyürek ve Balcı (2006) programda öğretim konularında hemen her sınıfta benzer hedeflerin konulmasının dikkat çektiğini, bu durumun özellikle dil bilgisi konularında kendini hissettirdiğini belirtmişlerdir. Konuların sistemli bir şekilde ilerlemesi yerine sürekli tekrarlanmasının zaman ve emek israfına yol açtığını ifade etmektedirler (Temizyürek, Balcı, 2006, s.13).

Programda “Dil Bilgisi Çalışmaları” adlı bir bölüm yer almaktadır ve bu bölümde dil bilgisinin nasıl işlenmesi gerektiğine dair bilgi verilmiştir. Dil bilgisi kurlarının ezberden ziyade sezdirilerek, işlenen konu ve etkinlikler içerisinde işlevsel bir şekilde öğretilmesi istenmiştir. “Dil Bilgisi Çalışmaları” adlı bölümde dil bilgisi öğretimiyle ilgili dil bilgisinin diğer becerilerle bir bütün halinde, birbirini tamamlar nitelikte verilmesi, etkinlikler içinde becerilerle kaynaştırılması gerektiği savunulmuştur (MEB, 2000). Aynı bölümde dil bilgisinin daima cümle içerisinde ve cümlelerin yer aldığı metnin anlam bütünlüğüne uygun sezdirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Dil bilgisi cümle ve metin temelli öğretilmeli, bunlardan kopuk kural şeklinde verilmemelidir. Böylece dil bilgisinin uygulamada nasıl kullanıldığının öğrenileceği ve

bu sayede Türkçenin temel amacı olan anlama ve anlatma gücünü arttıracak savunulmuştur.

2.1.3.8. 2005-2006 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı

2005'te ilköğretim I. Kademe, 2006'da ilköğretim II. Kademe için yapılandırıcı anlayışa uygun programlar hazırlanmıştır. Bu bölümde sadece II. Kademeye dair bilgiler verilecektir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmiştir. Program dil bilgisinin temel beceri alanlarını destekleyen kurallar olduğunu belirtmiş, bu kuralların konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri içerisinde uygulamaya yönelik kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Uygulamaların sözcük, cümle ve metin üzerinden gerçekleştirilmesi istenmiştir (MEB, 2006, s.7)

Program dil bilgisini her ne kadar ayrı bir öğrenme alanı olarak vermiş olsa da tamamen dört temel beceriyi destekleyen bir araç olarak görmektedir. Kuralların ezberlenmesinden ziyade cümle ve metin düzeyinde uygulamaya yönelik işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Programda dil bilgisi amaç ve kazanımları her sınıfın düzeyine göre ayrı verilmiştir. Konular sınıf düzeyine uygun, kolaydan zora gidecek şekilde, konuların birbiriyle ilişkileri göz önünde bulundurularak aşamalı bir şekilde verilmiştir. Konuların öğretiminde tümevarım yöntemi öne çıkarılmıştır. 6. sınıflar için iki amaç, 16 kazanım, 7. sınıflar için 5 amaç, 19 kazanım, 8. sınıflar için 3 amaç, 17 kazanım verilmiştir.

2.1.3.9. 2015 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı

2015 İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nda 1-8. sınıflar bir bütün halinde alınmıştır. Programın öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma”, “Yazma” olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmemiş “Okuma” öğrenme alanının “Söz Varlığı” kısmında, “Yazma” öğrenme alanında ise doğrudan verilmiştir.

Program dil bilgisinin sezdirerek ve uygulamaya yönelik öğretilmesi amacıyla ilgili kazanımları diğer öğrenme alanları içerisinde her sınıfa uygun aşamalı olarak

vermiştir. Ayrıca dil bilgisinin metin içerisinde sezdirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2015, s.4).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte dil bilgisi diğer becerilerin gelişmesi için bir araç olarak görülmüş ve programlara bu şekilde eklenmiştir.

2005 programında ayrı bir öğrenme alanı olarak verilen dil bilgisi bu programda tamamen becerilerin içerisine serpiştirilmiş ve metin bağlamında işlenmesi istenmiştir.

2015 programında 5. sınıflar için altı kazanım, 6. sınıflar için sekiz kazanım, 7. sınıflar için beş kazanım ve 8. sınıflar için beş kazanım belirlenmiştir (Ömeroğlu, 2018, s.266). Programda dil bilgisi konuları azaltılmış gibi görünse de konular sadece genel başlıklar altında toplanmıştır. 2006 programında olduğu gibi bu programda da tümevarım yönteminin uygulanması istenmiş, konular kolaydan zora, aşamalı bir şekilde verilmiştir.

2.1.3.10. 2017 Türkçe dersi öğretim programı

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı 2015 Programı'nda olduğu gibi sekiz yıllık eğitimi bir bütün olarak almış, dönemlere ayırmamıştır. 2015 programında çıkarılan dinleme/izleme ve konuşma becerileri başlığı 2017 Programına tekrar eklenmiştir. 2017 programı dört temel beceriden (dinleme/izleme-okuma-yazma-konuşma) oluşmaktadır. Becerilerle ilgili her sınıf için ayrı ayrı amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Dil bilgisi ayrı bir beceri şeklinde verilmemiş, “Okuma” becerisinin “Söz Varlığı” kısmında ve “Yazma” becerisi içinde dağıtılmıştır. Programda dil bilgisinin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre aşamalı bir şekilde yapılandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2017, s.10). 2005 ve 2015 programlarında olduğu gibi bu programda da dil bilgisi konuları aşamalı ve sınıfların düzeyine göre verilmiştir.

2017 Programı'nda 5. sınıflar için üç kazanım, 6. sınıflar için altı kazanım, 7. sınıflar için altı kazanım ve 8. sınıflar için beş kazanım belirlenmiştir (Ömeroğlu, 2018, s.266)

2.2. ÖZ YETERLİK

“Öz-yeterlik” kavramından ilk kez Albert Bandura’nın 1977 yılında yayınladığı “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı kitapta bahsedilmiştir.

Öz yeterlik bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında başarıya ulaşmak için neler yapabileceğine dair kendine olan inancıdır (Korkmaz, 2007, s.229). Senemoğlu (2005) öz-yeterliği kişinin farklı olaylara güç yetirebilmesine, belirli etkinlikleri başarabilme gücüne, kapasitesine dair kendini algılama biçimi, güveni, kendi yargısıdır şeklinde tanımlamıştır (Senemoğlu, 2005, s.231). Birey yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırır ve duruma göre hareket eder.

Öz-yeterlik algısı yüksek olan birey algısı düşük olan bireye göre bir işi başarabilmek için daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatlıdır. Ayrıca yeni şeyler denemekten, farklı yaşantılardan geri durmaz. Bandura’ya göre öz-yeterliği yüksek bireylerin olayların üstesinden gelebilmeleri ve yeni şeyleri denemekten korkmamalarının sebebi çevreyi daha çok kontrol edebiliyor olmalarıdır (Senemoğlu,2005, s.231).

Bandura’nın (1977) ileri sürdüğü öz-yeterlik algısının kişinin yapacağı eylemleri seçmesinde, zorluklar karşısında direnmesinde, çabalarının düzeyinde ve performansında belli bir etkiye sahip olduğu görüşü birçok araştırmaya konu olmuştur (Aksoy ve Diken, 2009, s.30; Aşkar ve Umay, 2001, s.1). Yapılan araştırmalar Bandura’nın bu görüşünü doğrulamıştır. Sonuçlar öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerin bir işte başarılı olmak için gayret ettiklerini, olumsuz durumlar karşısında kolay kolay pes etmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermiştir (Aşkar ve Umay, 2001, s.1). Bandura’ya (1977) göre insanların ne kadar çaba sarf edeceğini, engeller ve olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceklerini yeterlik beklentileri belirler ve öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa gösterilecek olan çaba da o kadar etkin olur (Aksoy ve Diken, 2009, s.30). Öz-yeterlik algısı bireyin yapacağı davranışa karşı iyimser veya kötümser yaklaşmasını etkilediği için davranışın gerçekleşme sürecine etki eder. Öz-yeterlik algısı düşük olan bir birey olaya kötümser bakar ve olayın zor olduğu kanısına vararak olaya dar bir bakış açısıyla yaklaşır. Bu durum kişinin başarısızlığına yol açar. Ancak öz-yeterliği yüksek olan insanlar engeller karşısında daha çabuk

toparlanır ve amaçlarına olan bağılıklarını sürdürürler. Yüksek öz-yeterlik algısı zor olandan kaçmak yerine zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırıp yeni çevreler yaratmasına, çevreye hâkim olmasına olanak sağlar (Ekici vd., 2012, s.54; Kurt, 2012, s.198).

Öz-yeterlik algısının kişinin sahip olduğu bilgi ve becerilerle uyumlu olması gerekir. Senemoğlu'na (2005) göre bireyin öz-yeterlik algısı sahip olduğu becerilerden daha düşük ise birey yeteneklerini gerektiği kadar kullanamayacak pasifliğe ve tembelliğe yönelecektir. Tam tersi öz-yeterlik algısı sahip olduğu becerilerden daha yüksek olan birey ise yapamayacağı işlere yönelerek hayal kırıklıkları yaşayacak ve depresif davranışlar gösterecektir (Senemoğlu, 2005, s.236). Leithwood'a (2007) göre öz-yeterlik algısı bireyin gerçek becerilerini değil bu becerilere olan inancını yansıtır. Öz-yeterlik algısal bir durumdur, bireyin gerçek başarımla seviyesiyle tutarlı olmayabilir. Kişi bir davranışa yönelik yüksek bir başarıma sahip olduğunu düşünse de gerçekte ortaya koyduğu başarımla yetersiz olabilir veya bunun tam tersi olabilir. Yine de Goddard ve arkadaşları (2004) kişinin öz-yeterlik algısının sahip olduğu becerilerinden biraz yüksek olmasının bireyin başarımla olumlu etkiler oluşturacağını ileri sürmüşlerdir. Fakat burada belirli bir dengenin sağlanması gerekir (Kurt, 2012, s.199-200). Birey sahip olduğu fikir ve düşünceleri uyguladıktan sonra sonucu değerlendirir ve buna göre kendini yargılar. Kişinin öz yeterlik algısı sahip olduğu gerçek becerileri göstermeyebilir ancak bireyin göstereceği davranışları belirlemede önemli bir yere sahiptir (Değer, 2010, s.474).

Bireyin bir davranışı yapabileceğine inanması ve davranışın sonundaki olumlu beklentileri o davranışı sergilemesinde etkilidir. Kişi yapması istenen etkinliğin kendi becerilerini aştığını düşünürse o etkinliği yapmak istemez fakat yapabileceğine inanırsa etkinliği gerçekleştirme ihtimali artar (Korkmaz, 2007, s.230-231). Öz-yeterlik algısı bireyin seçimlerini, herhangi bir etkinlikteki çabasını, zor durumlarda göstereceği direşme süresini, verilen bir görev karşısındaki kaygı ya da güven düzeyini etkiler (Değer, 2010, s.474).

Kişilerin sergileyecekleri davranışlar, becerilerine olan inançları göz önüne alındığında, tahmin edilebilir. Bandura'ya (1986) göre bireylerin bilgileri, becerileri, geçmişte kazandıkları başarımlar geleceklerini tahmin etmekte yeterli değildir. Bilgi ve

becerilerine olan inançları davranışın sergilenmesini etkileyeceği için bireyin inançları, başarımı hakkında bilgi verecektir. Kişinin sahip olduğu bilgi ve becerilerle neleri başarabileceği, kendine olan inancıyla şekillenir (Bıkmaz, 2004, s.291).

İnsanların yeteneklerine dair yargıları, hedeflerini veya hedeflerini gerçekleştirme sürecini, tercihlerini etkiler (Bıkmaz, 2004, s.291). Yeteneklerine oldukça güvenen bir öğrenci veya bir birey hedeflerini yüksek tutar ve hedeflerine ulaşmak için çabalar. Yeteneklerine güvenmeyen biri ise hedeflerini daha düşük tutar ve hedeflerine ulaşma sürecinde karşılaştığı en ufak zorluk bireyin performansını düşürür. Hacket'e (1995) göre beceri veya yetenek eksikliği olmaksızın belirli bir alana özgü düşük öz yeterlik algısına sahip bir öğrenci o alanla ilgili ders/alan seçimi veya meslek tercihi yapmaktan kaçınır (Bıkmaz, 2004, s.307).

Öz yeterlik inancı ile akademik başarı birbiriyle ilişkilidir. Pintrich ve De Groof'un (1990) yaptığı çalışmada akademik bir görevi yapabileceğine inanan ve öğrenme konusunda kendini güdüleyen öğrencilerin daha fazla strateji kullandığı ve görevi tamamlama sürecinde daha kararlı ve azimli oldukları görülmüştür (Bıkmaz,2004, s.300). Bireyin bir işi/görevi başarımında kendine olan güveni önemli bir etkiye sahiptir (Ekici vd., 2012, s.54). Karabay (2013) yüksek başarılı bireylerin, sahip oldukları yeteneklerle yapması gereken görevi başarıyla tamamlayacaklarına inandıklarını fakat düşük başarıya sahip bireylerin herhangi bir görevi tamamlamada kendi yeteneklerinden emin olmadıklarını ve bunu da davranışlarında gösterdiklerini ifade etmiştir (Karabay, 2013, s.1109). Öz yeterlik algısı yüksek olan bir birey yeterli bilgi ve beceriye de sahipse akademik başarısı artar. Bireyin düşük öz yeterlik algısına sahip olması, yeterli bilgi ve beceriye sahip olsa bile, akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecektir.

2.2.1. Öz-Yeterliğin Kaynakları

Öz-yeterlik algısı bireyin doğuştan sahip olduğu bir şey değildir. Öz-yeterlik algısı zamanla oluşmaktadır. Bandura'ya (1997) göre bireylerdeki öz-yeterlik algılarının kaynağı doğrudan kendi yaşantılarımız yani doğrudan deneyimlerimiz, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, psikolojik ve fizyolojik durumumuzdur.

2.2.1.1. Doğrudan deneyimler

Öz-yeterlik inancını etkileyen en önemli kaynak doğrudan deneyimlerdir. Bireyin daha önce gerçekleştirdiği ve işin sonucunda belli bir başarıya ulaştığı, istediği şeyi gerçekleştirebildiği bir durumda benzer olayla karşılaştığında kendine olan inancı artacaktır (Çuhadar ve Yücel, 2010, s. 200). Bunun tam tersi de olabilir. Birey bir görevde başarısızlık yaşarsa kendine olan inancı düşebilir ve benzer bir göreve daha korkak ve umutsuz yaklaşabilir.

Bireylerin yaşadığı, başarı ile sonuçlanan deneyimler öz-yeterlik algısını yükseltirken, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimleri öz-yeterlik algısını düşürür (Akgün, 2008). Bireyin yaşantıları gelecekte sergileyeceği performansın yönünü büyük oranda etkilemektedir.

2.2.1.2. Sözel ikna

Kişinin başarabileceğine veya başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler kısaca sözlü ifadeler bireyin kendine olan güvenini etkiler (Senemoğlu, 2005, s.231). Derman'a (2007) göre yapılan geri bildirimler öğrenciyi kıran, yıpratan ifadelerden oluşuyorsa bu durum öğrencinin öz-yeterlik algısını düşürür (Derman, 2007, s.36). Gerekli yeterliğe sahip bir bireye teşvik edici sözler söylendiğinde birey zoru deneyecek, gerekli çabayı, sabrı gösterecektir ve işin sonunda başarılı olursa bu durum bireyin öz-yeterlik algısının yükseltecektir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta gerçekçi teşviklerin olmasıdır. Bir görevi yapmakta yeterli beceriye sahip olmayan bir kişi bu görevi yapabileceğine dair teşvik edilirse görevin sonunda başarısızlık yaşayabilir. Bu da bireyin yeterliklerine olan inancının düşmesine, öz-yeterlik algısının hızla azalmasına neden olur (Bıkmaz, 2004, s. 292). Sonuç olarak sözel teşvikler öz-yeterlik algısının oluşmasında etkilidir. Önemli olan bireyi gerçekten yapabileceği konularda teşvik etmektir.

2.2.1.3. Dolaylı yaşantılar

İnsanlar kendilerine benzettiği kişilerin yaptıklarını görerek, izleyerek benzer bir olayda ne yapmaları gerektiğine dair yargılara ulaşırlar. Birey modeli kendine benzettiği için onun başarı veya başarısızlığından kendine pay çıkaracaktır. Fakat birey

karşısındaki kişiyi kendine benzetmiyorsa onun yaşantıları bireyi etkilemeyecektir (Bıkmaz, 2004, s.292). “Bireyin kendine benzer başka kişilerin, başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir” (Senemoğlu, 2005, s. 231). Arkadaşının sınavdan düşük not aldığını duyan bir öğrencinin korkması, “Zaten düşük alacağım.” fikrine kapılıp çalışma temposunun düşmesi örnek olarak verilebilir.

2.2.1.4. Fizyolojik ve psikolojik durum

Kişinin fiziksel ve psikolojik durumu da öz-yeterlik algısını etkiler. Kişi fiziksel ve psikolojik olarak kendini iyi hissediyorsa kendine olan güveni de o oranda artacaktır. Bıkmaz’ın (2004) Zeldin ve Pajares’den (2000) aktardığına göre bireyde oluşan stres ve gerilim genelde başarısızlığın işareti olarak yorumlanır ve bireyin ruh hali öz-yeterlik inançlarını etkiler. Olumlu ruh hali bireyin öz-yeterlik algısını artırırken, depresyon ve umutsuzluk bireyin öz-yeterlik algısını düşürür (Bıkmaz, 2004, s.292).

2.2.2. Öz-Yeterlik Algılarının Davranışlar Üzerindeki Etkileri

Öz-yeterlik algıları bireylerin davranışlarını etkiler. Bıkmaz (2004) öz-yeterliğin bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçlerini etkilediğini ifade etmiştir.

2.2.2.1. Bilişsel süreçler

Öz-yeterlik algısı bireyin zihnini etkiler. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler zor hedefler belirler ve bunu başarmak için performansını güçlendirecek olumlu senaryolar kurarlar. Nihayetinde hedeflerine ulaşırlar. Fakat öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler daha çok başarısızlık üzerine senaryolar kurarlar. Mesela herhangi bir derse karşı öz-yeterlik algısı düşük bir birey o derse geçemeyeceğini, geçse bile düşük bir notla geçeceğini daha derse girmeden düşünmeye başlar. Bu da performansına olumsuz yönden etki edecektir (Bıkmaz, 2004, s. 293).

2.2.2.2. Güdüsel süreçler

Bireyin öz-yeterlik inancı birey bir sorunla karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağını, sabır derecesini, bu sorunla ne kadar karşı karşıya

kalabileceğini belirler (Bıkmaz, 2004, s.294). Öz-yeterlik algısı düşük olan birey sorun karşısında zaten başarısız olacağını düşüneceği için daha az çaba harcar ve karşısındaki işten vaz geçer. Oysaki öz-yeterlik algısı yüksek olan birey sorundan kaçmak yerine sorunun temeline iner, çözmek için çaba harcar, sabırla bekler ve sonuç olarak sorundan kurtulur.

2.2.2.3. Duyuşsal süreçler

Öz-yeterlik algıları bireyin duygularını olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Örneğin sınav öncesinde öz-yeterlik algısı düşük olan bir birey aşırı stres ve korkuya kapılır. Sınavı başaramayacağını düşünür. Öz-yeterlik algısı yüksek olan birey ise duygularını kontrol edebilir. Bıkmaz'a (2004) göre bir etkinliğin gerçekleştirilmesi esnasında kişinin yaşayacağı stres ya da kaygı miktarı öz-yeterlik algısına göre değişecektir (Bıkmaz, 2004, 293).

2.2.2.4. Seçim süreçleri

Bireylerin seçimlerini sahip oldukları öz-yeterlik algıları büyük oranda etkiler. Bireyler yeteneklerini aşacağına inandıkları işlerden kaçınırken, daha çok yapabileceklerine inandıkları şeylere yönelirler. Öz-yeterlik algısı yüksek bireyler daha zor hedeflere yönelir ve ona ulaşmak için gerekirse çevreyi durumuna göre ayarlar. Ancak yeterli beceri ve yeteneğe sahip olsa bile kendine olan güveni düşük olan birey yeteneklerinin çok altında hedefler belirlerler.

2.2.3. Öz-Yeterlik Algısının Geliştirilmesi

Öz -yeterlik algısı bireylerin bir işi yapabileceklerine dair kendilerine olan güvenini ifade eden bir kavramdır. Bireylerin başarıya ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin aynı bilgi ve beceriye sahip olsalar bile düşük öz-yeterlik algısına sahip bireylerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu yüzden özellikle öğretmenlerin daha başarılı ve kendine güvenen nesiller yetiştirebilmeleri için yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrenciler yetiştirmelidirler. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmelidirler.

Başarısız olmaktan korkan bir öğrenciye öğretmenin yapacağı iki şey vardır. Öncelikle yapılacak etkinlik/görev aşamalara bölünerek öğrenciye verilir ve öğrencinin başarıma duygusu geliştirilir. Bunun dışında öğrenciye etkinliği tamamlama aşamasında öğretmen ya da öğrenci tarafından destek verilir ve etkinlik tamamlattırılarak başarı duygusu tattırılır. Başarı duygusu öz-yeterliğin temelini oluşturur. Kapasiteyi biraz zorlayan bir işte elde edilen başarı bireyin öz-yeterlik algısını yükseltir. Gelecekte de benzer faaliyetlerde başarılı olacağına dair kendine inanır. Öğretmenler her zaman öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelidir. Öğrencileri birbiri ile kıyaslamamalıdır. Zira iyi öğrencilerin öz-yeterlik algıları gelişirken, zayıf öğrencilerin öz-yeterlik algıları geriler. Bu sebepten iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılmalıdır (Korkmaz, 2007, s. 235-236).

Bıkmaz (2004) öğrencilerin öz-yeterlik algılarını yükseltmek için öğretmenlerin iyi bir model olmalarının ve öğrencilerin kendi yetenekleriyle benzer yeteneklere sahip başkalarının da olduğunu görmeleri için akran gruplarının oluşturulmasının gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendiren yöntemler kullanmalıdır. Özellikle öğrenciye verilen görevlerin öğrenciyi zorlayacak, strese sokacak düzeyde olmamasına dikkat edilmeli, görev sürecinde gösterilen başarımlara ilişkin dönüt verilmelidir. Öğrencilerin problemlerinin sebebi araştırılırken öz-yeterlik algı düzeylerine de bakılmalıdır. Öğretmen ve ebeveynler çocukların hedeflerine ulaşmalarına destek olmalı, yardımcı basamaklar oluşturmalarıdır (Bıkmaz, 2004, s.306-307).

Öğretmenler öğrencilere ödevler verirken çok uzun, geniş ödevlerden ziyade öğrencinin üstesinden gelebileceği, başarabileceği uzunluk ve genişlikte ödevler vermelidirler. Öğrencilerin başarıya ulaşabilmelerine yardımcı olabilmek için öğretmenlerin ödev değerlendirme ölçütlerini önceden belirlemesi ve öğrencilere bildirmesi gerekir. Öğrenciye ödevin her aşamasında sık sık dönüt verilmelidir. Böylece öğrenci görevi tamamlamaya ne kadar yaklaştığını bilir ve başarmak için çabalar. Öğrencilerin genellikle kötü yaptığı şeylerden ziyade iyi yaptığı şeyler söylenmelidir. Böylece öğrencinin kendine olan güveni artacaktır. Öğretmen öğrenciyi hedeflerini, hedeflerine ulaşmak için neler yapması gerektiğini, karşılaştığı zorluklar karşısında nasıl

bir tutum sergileyeceğini yazması için desteklemelidir. Böylece öğrenci yeterlikleri hakkında daha gerçekçi fikirlere sahip olacaktır. Öğrencinin performansı göstermesi için pekiştireçler verilebilir. İlk başta pekiştireç için çaba harcayan öğrenci başarıyı tadınca kendini içsel olarak pekiştirecektir. Bu da öğrencinin öz-yeterlik algısını yükseltecektir (Tuckman, 1991, akt. Senemoğlu, 2005, s.236).

Genel olarak bakıldığında bir öğrencinin öz-yeterlik algısını yükseltmek için o öğrenciye başarı duygusunu tattırmak gerekir. Öğrencinin aşırı derecede zorlanacağı, sıkılacağı ödevlerden ziyade öğrenciyi biraz zorlayan fakat aşmayan ödevler verilmelidir. Verilen görevler öğrencinin çok rahat başarabileceği kolaylıkta olmamalıdır. Bu durum öğrenciye başarı duygusunu tattırır fakat güvenini arttırmaz.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması ve veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Günümüze kadar tek boyutlu ölçeklemeden çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayanan teknikler geliştirilmiştir. Bu tekniklerden en sık kullanılanı Likert'in "dereceleme toplamalarıyla ölçekleme" modelidir (Tezbaşaran, 1997, s.5). Bu çalışmada Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini üniversitelerin 2018-2019 yıllarında eğitim gören Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümündeki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Fakat evrenin büyüklüğü nedeniyle araştırmacının imkânları bu evrendeki bütün öğrencilere ulaşmasına olanak sağlamamaktadır. Bu nedenle evreni temsil edecek bir örneklem yöntemine gidilmiştir. Örneklem "... özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası..." olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2016, s.81). Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen dört üniversitenin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümündeki son sınıf öğrencilerinden toplam 321 kişi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin Demografik bilgileri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Frekans Dağılımı N (%)

		N	%
Cinsiyet	Kadın	189	58,9
	Erkek	132	41,1
Mezun Olunan Lise Türü	Meslek Lisesi	27	8,4
	Fen Lisesi	0,00	0,00
	Genel Lise	90	28,0
	Anadolu Lisesi	157	48,9
	Diğer	47	14,6
Bölümü Seçme Nedeni	İstediğim Bir Bölüm Olduğu İçin	163	50,8
	Puanım Bu Bölüme Yettiği İçin	109	34,0
	İş İmkânı Yüksek Olduğu İçin	27	8,4
	Diğer	22	6,9
Eğitim Görülen Üniversite	Gaziantep Üniversitesi	101	31,5
	Mersin Üniversitesi	51	15,9
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	59	18,4
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	110	34,3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	164	51,1
	Ortaokul	41	12,8
	Lise	37	11,5
	Lisans	18	5,6
	Lisansüstü	1	0,3
	Diğer	60	18,7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	137	42,7
	Ortaokul	67	20,9
	Lise	57	17,8
	Lisans	40	12,5
	Lisansüstü	4	1,2
	Diğer	16	5,0

Tablo 3.1. (devam/cont.)

Ailenin Aylık Geliri	500 TL'nin altı	5	1,6
	500-1000 TL arası	25	7,8
	1000-1500 TL arası	54	16,8
	1500-2500 TL arası	105	32,7
	2500 ve üzeri	132	41,1

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışmaya katılanların 189'unu (%58,9) kadınlar, 132'sini (%41,1) erkekler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 101'i (%31,5) Gaziantep Üniversitesinde, 51'i (%15,9) Mersin Üniversitesinde, 59'u (%18,4) Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde, 110'u (%34,3) Necmettin Erbakan Üniversitesinde okumaktadır. Öğrencilerin 27'si (%8,4) Meslek lisesi, 90'ı (%28,0) genel lise, 157'si (%48,9) Anadolu lisesi, 47'si (%14,6) diğer lise çıkışlıdır. Fen lisesi çıkışlı hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Bölümü seçme nedenlerine bakıldığında bölümü istediği için seçenlerin sayısı 163 (%50,8), iş imkânı yüksek olduğu için seçenlerin sayısı 27 (%8,4), puanı bu bölüme yettiği için seçenlerin sayısı 109 (%34,0), diğer nedenlerden dolayı seçenlerin sayısı 22 (%6,9)'dur. Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumlarına bakıldığında 164 (%51,1) kişinin annesi ilkokul, 41 (%12,8) kişinin annesi ortaokul, 37 (%11,5) kişinin annesi lise, 18 (%5,6) kişinin annesi lisans, 1 (%0,3) kişinin annesi lisansüstü, 60 (%18,7) kişinin annesi diğer; 137 (%42,7) kişinin babası ilkokul, 67 (%20,9) kişinin babası ortaokul, 57 (%17,8) kişinin babası lise, 40 (%12,5) kişinin babası lisans, 4 (%1,2) kişinin babası lisansüstü, 16 (%5,0) kişinin babası diğer mezunudur. Ailelerinin aylık gelirine bakıldığında 5 (%1,6)'nin 500TL'nin altında, 25 (%7,8)'nin 500-1000 TL arası, 54 (%16,8)'ünün 1000-1500 TL arası, 105 (%32,7)'nin 1500-2500 TL arası ve 132 (%41,1)'sinin 2500 ve üzeri bir gelire sahip oldukları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Geliştirilen ölçeğin birinci bölümüne katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan bir Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir.

Kişisel bilgi formunda biri açık uçlu, altısı seçenekli olmak üzere toplam yedi madde bulunmaktadır. Bu formda (EK-1) katılımcıların kimliğini ortaya koyacak sorulardan kaçınılmıştır. Katılımcılar tarafından anlaşılmayan maddeler araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

3.3.2. Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Üniversite son sınıf Türkçe Öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir “Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçek formu oluşturulurken öncelikle araştırma konusu ile ilgili araştırmalar yapılmış ve gerekli bilgiler toplanmıştır. Ardından madde havuzu oluşturmak için 30 kişilik bir grup Türkçe öğretmeni adayı 10 kişilik gruplara ayrılmış ve her grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ve yapılan araştırmalar sonucunda oluşturulan 86 madde uzman görüşüne sunulmuş ve 43 maddelik bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Ön deneme formu 120 katılımcıdan oluşan pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve pilot uygulama sonucunda uygun bulunmayan dört madde formdan çıkarılarak

43 maddelik ölçek formu 39 maddeye düşürülmüştür. Ardından 39 maddelik taslak ölçek formu dört ayrı üniversitenin (Gaziantep Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinden toplam 332 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçek formlarından on bir tanesi eksik doldurulması nedeniyle analize alınmamış ve 321 ölçek formuyla analize devam edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dört boyuttan meydana gelen 23 maddelik nihai ölçek formu oluşturulmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan verilere geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçek formunun kapsam geçerliğini ölçmek için oluşturulan maddeler iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Verilerin örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, verilerin anlamlılığını ölçmek için Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde verileri faktörleştirmek için Temel Bileşenler Analizi

(Principle Component Analysis) tekniği kullanılmıştır. Öz değeri 1'den büyük ve Yığılma Grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yařandđđ faktörler önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Maddelerin faktörlerdeki dağılımını daha iyi yorumlayabilmek için varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Döndürme sonunda madde faktör yük değeri .45'in altında ve binişik olan maddeler analizden çıkarılmışlardır. Maddelerin ayırt etme gücünü ölçmek için %27 Alt- st grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar bağımsız t testi kullanılarak sınanmıştır. Ayrıca her maddenin  l ęin bütünüyle olan uyumunu incelemek için her bir maddeye ait puanlarla  l ęin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır.  l ęin genelinin ve her bir faktörünün ayrı ayrı güvenirliğini ölçmek için Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde ölçeğin geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu nedenle ilgili bölümde kapsam geçerliği, yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi), güvenirlik (iç tutarlılık güvenirlik katsayıları [Cronbach alfa]) sonuçları yer almaktadır.

4.1. GEÇERLİK ANALİZİ

Geçerlik, oluşturulan testin kişinin ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü ifade eden bir kavramdır (Büyüköztürk, 2005, s. 167). Bir başka ifadeyle ölçme aracının ölçmek istediği özelliği tam ve doğru bir şekilde, başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Tavşancıl, 2006, s.35). Geçerliğin birçok türünün olmasıyla birlikte en sık kullanılanları; kapsam geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliğidir (Büyüköztürk, 2005, s.167).

Bu bölümde ölçek formunun kapsam ve yapı geçerliğiyle ilgili bulgulara yer verilecektir.

4.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği ölçme aracının içerisindeki madde veya soruların ölçülmek istenen konuları dengeli bir şekilde temsil etme derecesidir (Tavşancıl, 2006, s.38). Soyut kavramlarla tanımlanan davranışların içeriğini ve sınırlarını belirlemek zordur. Kapsam geçerliği aslında “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu?” sorusunun yanıtını arar. Bu geçerlik türünde her maddenin içerik ve nitelik bakımından

belirlenen davranışı ölçmede yeterli veya uygun bir soru olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk, 2005, s.168).

“Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmadır.” (Büyüköztürk, 2005, s.168). Oluşturulan taslak formu pilot uygulamasından önce iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda 43 maddelik bir ön deneme formu hazırlanmıştır.

4.1.2. Yapı Geçerliği

“Testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı(faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir.... Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, içtutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılabilir.” (Büyüköztürk, 2005, s.168).

Faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilere göre fazla olan değişken sayısını daha az sayıda değişkene indirebilen çok değişkenli bir analiz tekniğidir (İslamoğlu, 2009, s.228). İncelenen tutumun temel boyutlarını belirlemede en fazla kullanılan yol faktör analizidir. Faktörler aralarında yüksek ilişkiye sahip maddelerden oluşur ve her bir maddenin sahip olduğu faktör yüklerine göre birbiriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak belirlenir (Tezbaşaran, 1997, s.51). Faktör analizi açımlayıcı faktör analizi ve onaylayıcı faktör analizi olmak üzere ikiye ayrılır. Açımlayıcı faktör analizinde araştırma yapılan konuyla ilgili olarak değişkenler arasındaki ilişkiye dair herhangi bir fikrin ya da öngörünün olmamasından dolayı değişkenler arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılırken onaylayıcı faktör analizinde önceden belirlenmiş bir ilişkinin doğruluğu sınanır (Altunışık vd., 2007, s.224). Faktör analizine geçmeden önce verilerin analize uygunluğunun incelenmesi gerekir. Verilerin faktör analizine uygunluğunun ve örneklem büyüklüğü yeterliliğini tespit etmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett’s küresellik testi uygulanır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. KMO değeri .80 ve üstü olan ölçeklerin örneklem yeterliliği mükemmel, .70-.80 arasında değere sahip ölçeklerin örneklem yeterliliği iyi, .60-.70 arasında orta, .50 ile .60 arasındaki değerler kötü, .50’nin altında değere sahip ölçeklerin örneklem yeterliliği kabul edilemez şeklinde yorumlanır (Sipahi vd., 2010, s.80). “Barlett’s küresellik testi

ise korelasyon matrisinde yer alan tüm korelasyonların genel anlamlılıklarını gösteren bir istatistiksel testtir.” (Altunışık vd., 2007, s.225). $p < ,50$ ise Barlett’s küresellik testinin anlamlı olduğu şeklinde yorum yapılır. Diğer bir deyişle elde edilen değerin 0,5’ten küçük olması maddeler arasında en az ikisinin korelatif olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında veriler KMO ve Barlett’s küresellik testine tabi tutulmuş ve sonuçları Tablo 4.1.’de verilmiştir:

Tablo 4.1.

Verilerin KMO ve Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları

KMO Measure of Sampling Adequacy		,948
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7791,791
	Df	741
	Sig.	,000

Tablo 4.1.’deki veriler incelendiğinde KMO katsayısının ,948 olduğu görülmektedir. Bu katsayı verilerin örnekleme yeterliliği bakımından kabul edilebilir olduğunu gösterir. Bartlett’s küresellik test sonuçlarına bakıldığında ise değerin 0,5’ten küçük ($p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç en az iki maddenin birbiri ile ilişkili olduğunu ve Bartlett’s küresellik testinin anlamlı olduğunu gösterir. Bartlett’s küresellik test sonuçlarının anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ayrı ayrı her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu ölçmek için MSA (Measure of Sampling Adequacy) değerlerine bakılmıştır. MSA değerleri .50’den düşük olan maddeler analizden çıkarılmalıdır (Sipahi vd., 2010, s.81). MSA değerleri Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Maddelerin MSA Değerleri

Maddeler	MSA değerleri	Maddeler	MSA değerleri
M1	.95	M21	.96
M2	.96	M22	.91
M3	.89	M23	.85
M4	.94	M24	.97
M5	.95	M25	.95
M6	.95	M26	.96
M7	.95	M27	.91
M8	.95	M28	.93
M9	.88	M29	.78
M10	.94	M30	.96
M11	.96	M31	.95
M12	.96	M32	.95
M13	.85	M33	.95
M14	.96	M34	.91
M15	.95	M35	.95
M16	.95	M36	.93
M17	.95	M37	.88
M18	.95	M38	.92
M19	.96	M39	.93
M20	.92		

Tablo 4.2. incelendiğinde maddelerin MSA değerleri ,788 ile ,973 arasında değişmektedir. 0,50'den az madde bulunmadığı için bütün maddeler faktör analizine uygundur denilebilir.

Verilerin faktör analizine uygun oldukları tespit edildikten sonra temel faktörlerin belirlenmesi için verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verileri faktörleştirmek için Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) tekniği kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, görel olarak yorumlanması kolay olan ve yaygın olarak kullanılan birçok değişkenli istatistiktir (Büyüköztürk, 2005, s.124). Elde edilen faktörleri daha iyi yorumlayabilmek için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Dik döndürme teknikleri içerisinde en sık kullanılanlardan biri olan Varimax maddelerin yük değerini

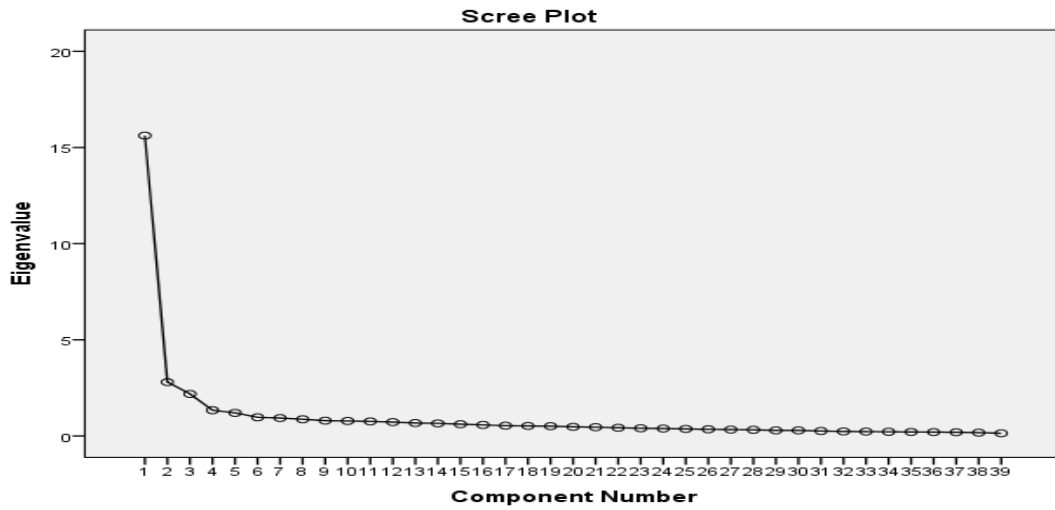
bir faktörde 1.0'a, diğerlerinde ise 0.0'a yaklaştırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2005, s.126). Önemli faktör sayısına karar verilirken faktörlerin öz değer (eigen value) sayısına bakılmıştır. Analizde öz değer (eigen value) sayısı 1 ve üzerinde olan faktörler önemli faktör olarak kabul edilmiştir. Toplamda 39 maddeye uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları tablolar ile gösterilerek yorumlanmıştır. Tablo 4.3.'te verilerin Açıklanan Toplam Varyans sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.
Verilerin Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Döndürülmüş Kareli Ağırlıklar		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	15,616	40,040	40,040	7,102	18,210	18,210
2	2,800	7,180	47,221	5,448	13,969	32,179
3	2,185	5,603	52,834	5,027	12,891	45,070
4	1,340	3,437	56,261	4,073	10,444	55,513
5	1,201	3,081	59,342	1,493	3,828	59,342

Tablo 4.3. incelendiğinde öz değeri 1'den yüksek olan toplam beş önemli faktör bulunmaktadır. Tabloya göre birinci faktör incelenen konunun varyansının %18,210'unu, ikinci faktör %13,969'unu, üçüncü faktör 12,891'ini, dördüncü faktör %10,444'ünü, beşinci faktör %3,828'ini, faktörlerin tümü ise toplam varyansın %59,342'sini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha yüksek olması yeterli görülebilir. "Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir." (Büyüköztürk, 2005, s.125). Bir analiz sonundaki varyans oranları ne kadar yüksek olursa, o ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olur (Gorsuch, 1974; Lee ve Comrey, 1979, akt. Tavşancıl, 2006, s.48). "Ancak, sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilir." (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988, akt. Tavşancıl, 2006, s. 48). Ortak varyans değerinin %59,342 bulunması faktörlerin belirlenen konuyu iyi düzeyde açıkladıklarını göstermektedir yorumu yapılabilir.

Önemli faktörlerin belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem ise özdeğer puanlarına göre oluşan Yığılma Grafiğinin (Scree Plot) incelenmesidir. Grafikte dikey olan eksen öz değer miktarını verirken yatay olan eksen faktörleri gösterir (Büyüköztürk, 2005, s.126). Bu grafik uygun faktör sayısının ne olacağı hakkında bilgi verir (Altunışık, 2007, s.227). Şekil 4.1.'de verilere ait Yığılma Grafiği (Scree Plot) verilmiştir.



Şekil 4.1. Yığılma grafiği (scree plot)

Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı noktalar önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2005, s. 126). Tabloda ki grafiğe bakıldığında birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerde de daha az olmakla birlikte ivmeli düşüşler yaşanmıştır. Altıncı ve sonrasındaki faktörlerin yatay bir şekilde ilerlediği, faktörlerde kayda değer düşüşlerin olmadığı görülür. Yığılma grafiği de Açıklanan Toplam Varyans tablosu gibi ölçek formunun önemli beş faktörden oluştuğu sonucunu vermektedir.

Önemli faktörlerin herhangi bir madde de birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansları yüksek olmalı, .40'ın altına düşmemelidir (Andy, 2000, akt. Şeker ve arkadaşları, 2004). Ortak faktör varyansının yüksek olması, modele ilişkin açıklanan toplam varyansı arttıracaktır (Büyüköztürk, 2005, s. 125). Tablo 4.4.'te maddelerin ortak faktör varyansı verilmektedir.

Tablo 4.4.

Maddelerin Ortak Faktör Varyansı

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Maddeler	Ortak Faktör Varyansı
Madde1	,594	Madde14	,671	Madde27	,652
Madde2	,655	Madde15	,646	Madde28	,537
Madde3	,407	Madde16	,667	Madde29	,459
Madde4	,678	Madde17	,642	Madde30	,499
Madde5	,756	Madde18	,650	Madde31	,591
Madde6	,480	Madde19	,535	Madde32	,534
Madde7	,730	Madde20	,642	Madde33	,542
Madde8	,618	Madde21	,575	Madde34	,554
Madde9	,665	Madde22	,509	Madde35	,553
Madde10	,670	Madde23	,518	Madde36	,647
Madde11	,523	Madde24	,604	Madde37	,443
Madde12	,552	Madde25	,585	Madde38	,669
Madde13	,658	Madde26	,611	Madde39	,624

Tablo 4.4.'e bakıldığında hiçbir değer ,40'ın altında değildir. Değerler ,407 ile ,756 arasında değişmektedir.

Döndürme sonucunda ortaya çıkan faktörler ve maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Faktörler ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri				
	1	2	3	4	5
Madde 38	,754				
Madde 16	,721				
Madde 36	,676				
Madde 39	,672				
Madde 15	,671				
Madde 14	,667				
Madde 26	,635				
Madde 2	,567	,558			

Tablo 4.5. (devam/cont.)

Madde 24	,562		
Madde 31	,489		
Madde 17	,487		
Madde 18	,460	,455	
Madde 25	,406		
Madde 7		,746	
Madde 5	,557	,642	
Madde 8		,635	
Madde 4	,532	,613	
Madde 6		,606	
Madde 11		,579	
Madde 10	,498	,564	
Madde 1	,464	,560	
Madde 12		,493	
Madde 27			,748
Madde 20			,706
Madde 22			,688
Madde 28			,674
Madde 35			,614
Madde 21			,533
Madde 32	,449		,477
Madde 30			,454
Madde 19			,428
Madde 9			,803
Madde 13			,715
Madde 34			,681
Madde 3			,621
Madde 37			,600
Madde 33			,469
Madde 29			,602
Madde 23		,458	,538

Bir faktördeki maddelerin faktör yük değerleri ne kadar yüksekse o maddenin ilgili faktörü açıklama gücü de o denli yüksektir. Ayrıca faktörün güvenilirliğini de artırır

(Sipahi vd., 2010, s. 87). Bu yüzden düşük yük değerine sahip maddelerin analizden çıkarılması gerekir. Bu konuda ortak bir kriter olmamakla birlikte Büyüköztürk (2005) faktör yük değerlerinin 0,45 ve üzeri olmasının iyi bir ölçü olduğunu söylemektedir (Büyüköztürk, 2005, s.124). Bu nedenle yapılan analiz sonucunda 0,45 değerinin altında faktör yük değerine sahip olan maddelerin analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Tablo 4.5. incelendiğinde Madde 25'in ve (,406) ve Madde 19'un (,428) 0,45 değerinden düşük olduğu tespit edilmiş ve analizden çıkarılmışlardır.

Tabloda bazı maddelerin (Madde 2, Madde 18, Madde 5, Madde4, Madde 10, Madde 1, Madde 32, Madde 23) birden fazla faktörde yakın yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Çok faktörlü bir yapıda, birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren madde veya maddeler, binişik madde veya maddeler olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılmalıdır. İki yük değeri arasındaki farkın en az ,10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2005, s.125; Tavşancıl, 2006, s.50). Bu yüzden Madde 2 (,567-,558), Madde 18 (,460-,455), Madde 5 (,577-,642), Madde 4 (,532-,613), Madde 10 (,498-,564), Madde 1 (,464-,560), Madde 23 (,458-,538) binişik maddeler oldukları için analizden çıkarılmışlardır.

Faktör analizinde her bir faktör en az iki maddeye sahip olmalıdır. Tek maddeli faktörü oluşturan madde, analizden çıkarılmalıdır (Sipahi vd., 2010, s.84-85). Tabloya baktığımızda Madde 23 binişik bir madde olduğu için çıkarıldığında beşinci faktör tek maddeli (Madde 29) faktör olacağı için Madde 29'da analizden çıkarılmıştır. Toplamda 11 madde (Madde 25, Madde 19, Madde 2, Madde 18, Madde 5, Madde 4, Madde 10, Madde 1, Madde 32, Madde 23, Madde 29) analizden çıkarılmış ve Açıklayıcı Faktör Analizi tekrar uygulanmıştır.

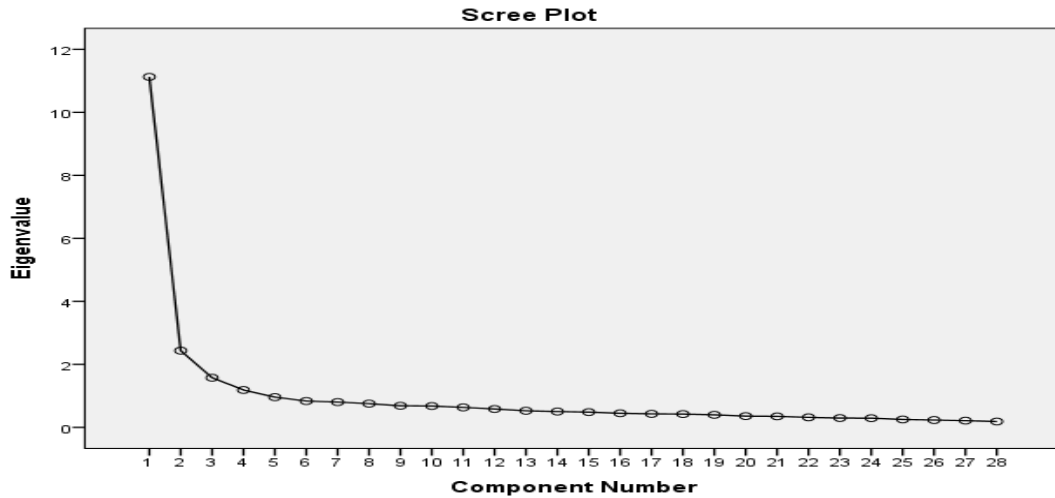
Analiz sonucunda verilerin KMO katsayısı ,936, Bartlett's küresellik test sonuçları ,000 çıkmıştır. Sonuçlara bakarak verilerin örnekleme yeterliliği bakımından kabul edilebilir ve anlamlı olduğu yorumu yapılabilir. Tablo 4.6.'da ikinci Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6.

İkinci AFA; Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Döndürülmüş Kareli Ağırlıklar		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	%Varyans	Kümülatif %
1	11,126	39,737	39,737	5,377	19,203	19,203
2	2,436	8,700	48,437	3,913	13,976	33,179
3	1,577	5,632	54,069	3,781	13,503	46,681
4	1,187	4,239	58,308	3,255	11,627	58,308

Şekil 4.2.'de ikinci AFA'nın Yığılma Grafiği sonuçları verilmiştir.



Şekil 4.2. İkinci AFA; yığılma grafiği sonuçları

Tablo 4.6. ve Şekil 4.2. incelendiğinde dört önemli faktörün olduğu görülmektedir. Birinci faktör varyansın %19,203'ünü, ikinci faktör %13,976'sını, üçüncü faktör %13,503'ünü, dördüncü faktör %11,627'sini ve dört faktörün toplam varyansın %58,308'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.7.'de ikinci AFA'nın Faktör ve Maddelerin Faktör Yük Değeri sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7.

İkinci AFA; Faktörler ve Maddelerin Faktör Yük Değeri

Maddeler	Faktörler ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri			
	1	2	3	4
Madde 38	,772			
Madde 16	,751			
Madde 36	,718			
Madde 26	,682			
Madde 39	,681			
Madde 15	,674			
Madde 14	,674			
Madde 24	,584			
Madde 17	,502	,472		
Madde 31	,466	,397		
Madde 7		,724		
Madde 8		,699		
Madde 11		,678		
Madde 6		,555		
Madde 12		,550		
Madde 33		,434		
Madde 27			,746	
Madde 28			,720	
Madde 22			,670	
Madde 20			,662	
Madde 35			,625	
Madde 21		,401	,484	
Madde 30			,433	
Madde 9				,793
Madde 13				,793
Madde 34				,716
Madde 37				,652
Madde 3				,606

Tablo incelendiğinde Madde 17 (,502-,472), Madde 31 (,466-,397), Madde 21 (,401-,484) binişik, Madde 33 (,434) ve Madde 30 (,433) 0.45'ten düşük yük değerine

sahip maddeler oldukları için bu maddeler analizden çıkarılmış ve üçüncü bir AFA yapılmıştır. Üçüncü AFA sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.8.

Üçüncü AFA; Verilerin KMO ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

KMO Measure of Sampling Adequacy		,921
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3703,211
	Df	253
	Sig.	,000

Üçüncü AFA sonucunda KMO katsayısı ,921 çıkarak verilerin örnekleme yeterliliği bakımından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Bartlett's küresellik testi sonucu da Sig. ,000 şeklinde anlamlı ($p < .05$) çıkmıştır.

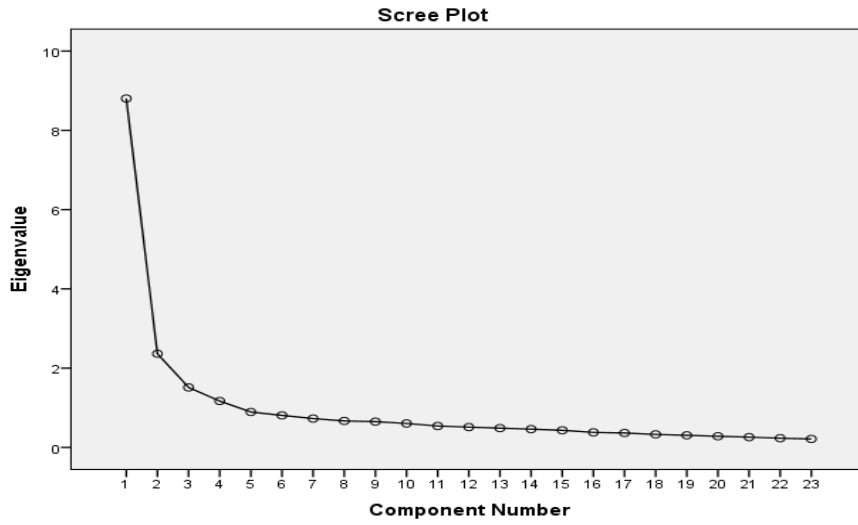
Tablo 4.9.

Üçüncü AFA; Verilerin Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Döndürülmüş Kareli Ağırlıklar		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	8,804	38,277	38,277	4,757	20,683	20,683
2	2,363	10,274	48,550	3,047	13,248	33,931
3	1,514	6,581	55,132	3,030	13,175	47,106
4	1,170	5,085	60,217	3,015	13,111	60,217

Üçüncü döndürme sonunda değişkenlerin dört önemli faktör altında toplandığı görülmektedir. İlk faktör varyansın %20,683'ünü, ikinci faktör %13,248'ini, üçüncü faktör %13,175'ini ve dördüncü faktör %13,111'ini açıklamaktadır. Dört faktör toplam varyansın %60,217'sini açıklamaktadır. Bu oran dört faktör için oldukça iyi şekilde değerlendirilebilir.

Şekil 4.3'te üçüncü analiz sonucundaki verilerin yığılma grafiği verilmiştir.



Şekil 4.3. Üçüncü AFA; verilerin yığılma grafiği

Analiz sonucunda oluşan yığılma grafiğine baktığımızda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerde ise ilk birinci faktöre göre daha düşük fakat belli bir oranda ivmeli düşüşlerin olduğu görülmektedir. Beşinci ve sonrasındaki faktörler yatay bir şekilde ilerlemektedirler. Bu sonuçlardan yola çıkarak taslak ölçek formunun dört önemli faktörünün bulunduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.10.

Üçüncü AFA; Maddelerin Ortak Faktör Varyansı

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı
Madde 3	,411
Madde 6	,458
Madde 7	,725
Madde 8	,645
Madde 9	,667
Madde 11	,570
Madde 12	,575
Madde 13	,676
Madde 14	,664
Madde 15	,643
Madde 16	,692
Made 20	,600

Tablo 4.10. (devam/cont.)

Madde 22	,514
Madde 24	,597
Madde 26	,643
Madde 27	,686
Madde 28	,591
Madde 34	,604
Madde 35	,581
Madde 36	,573
Madde 37	,461
Madde 38	,654
Madde 39	,618

Üçüncü AFA sonuçlarında da maddelerin ortak faktör varyans değerleri ,40'ın altına düşmemiştir. Maddelerin ortak faktör varyans değerleri ,411 ile ,725 arasında değişmektedir.

Tablo 4.11.

Üçüncü AFA; Faktörler ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri			
	1	2	3	4
Madde 16	,770			
Madde 38	,760			
Madde 36	,716			
Madde 15	,704			
Madde 26	,697			
Madde 14	,695			
Madde 39	,679			
Madde 24	,590			
Madde 7		,740		
Madde 8		,693		
Madde 11		,671		
Madde 6		,605		
Madde 12		,546		
Madde 27			,768	
Madde 28			,709	

Tablo 4.11. (devam/cont.)

Madde 20	,683
Madde 22	,672
Madde 35	,613
Madde 9	,799
Madde 13	,797
Madde 34	,714
Madde 37	,652
Madde 3	,615

Tablo 4.11. incelendiğinde ,45'in altında faktör yük değerine sahip veya binişik hiçbir madde bulunmamaktadır. Madde faktör yük değerleri ,546 ile ,799 arasında değişmektedir. Maddelerin faktörlerdeki dağılımlarına bakıldığında birinci faktörde sekiz madde (Madde 16, Madde 38, Madde 36, Madde 15, Madde 26, Madde 14, Madde 39, Madde 24), ikinci faktörde beş madde (Madde 7, Madde 8, Madde 11, Madde 6, Madde 12), üçüncü faktörde beş madde (Madde 27, Madde 28, Madde 20, Madde 22, Madde 35) ve dördüncü faktörde beş madde (Madde 9, Madde 13, Madde 34, Madde 37, Madde 3) bulunmaktadır.

Faktörlere isimler verilmeden önce güvenirlik analizi yapılmıştır.

4.2. GÜVENİRLİK ANALİZİ

Bu bölümde ölçek formunun güvenirliğine dair bulgulara yer verilmiştir.

“Güvenirlik bir ölçme aracının ne denli bir kararlılıkla ölçmek istediği özelliği ölçtüğünün göstergesidir.” (Tekin, 2000, s.57). Testin ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk). Bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilme gücü olarak da tanımlanmaktadır (Tezbaşaran, 1997, s.45). Büyüköztürk (2005, s.170-171) güvenirlik türlerini test-tekrar test güvenirliği, paralel (eşdeğer) form güvenirliği, iki yarı test güvenirliği, Kuder Richardsson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa (α) güvenirliği, madde-toplam puan korelasyonu şeklinde ayırmıştır. Bu ölçek formunda güvenirlik analizi için Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı analizi, madde-toplam korelasyonu analizi ve %27 alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılacaktır.

4.2.1. Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı Analizi

Likert tipi ölçeklerin güvenirliliğini ölçmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısının kullanılması gerekir. Bu katsayı maddelerin iç tutarlılığını (homojenliğini) ölçer. Birbiriyle yüksek ilişkili maddelerden oluşan ölçeklerin alfa katsayıları yüksek olur. Bir ölçeğin alfa katsayısı ne kadar yüksekse bu ölçekteki maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddeler olduğu şeklinde yorum yapılabilir (Tezbaşaran, 1997, s.46). Cronbach Alpha katsayısının ,70 ve üstü olması ölçeğin güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005, s.171; Sipahi vd., 2010, s.89). Tablo 4.12’de her bir faktöre ve 23 maddenin toplamına ait Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12.

Faktörlerin ve Ölçeğin Toplam Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ölçeğin Toplamı
Madde Sayısı	8	5	5	5	23
Cronbach α	,906	,827	,815	,795	,911

Her faktörün ayrı ayrı Cronbach-alfa güvenirlik katsayısına bakıldığında sekiz maddelik birinci faktör .90, beş maddelik ikinci faktör .82, beş maddelik üçüncü faktör .81 ve beş maddelik dördüncü faktör .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı ise .91 çıkmıştır. Sonuçlar her bir faktörün kendi içinde ve ölçeğin genelinin yüksek derecede güvenilir ve iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Madde Analizi

Maddelerin güvenirliliğini ve ayırt etme gücünü ölçmek için madde-toplam puan korelasyonu analizi ve %27 Alt-Üst grup ortalamaları farkına dayanan madde analizi yapılmıştır.

Madde-toplam puan korelasyonu maddelerin kişileri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla kullanılır. Maddelerden alınan

puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyon değerinin pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve mevcut testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu ,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu olması halinde teste alınabileceği ya da düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2005, s.171). %27 Alt-üst grup ortalamaları farkına dayanan madde analizi maddelerin toplam puanlarına göre oluşturulan %27alt-%27üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız t testi kullanılarak sınanmasıyla gerçekleştirilir. Gruplar arası farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlığını gösterir. Ayrıca sonuçlar maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2005, s. 171-172).

Tablo 4.13.'te her maddeye ait madde puanı ile ölçekte yer alan bütün maddelere ait toplam puandan oluşan ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.13.

Madde-Toplam Korelasyonları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları
Madde 3	.43
Madde 6	.52
Madde 7	.70
Madde 8	.68
Madde 9	.52
Madde 11	.61
Madde 12	.70
Madde 13	.48
Madde 14	.71
Madde 15	.68
Madde 16	.64

Tablo 4.13. (devam/cont.)

Madde 20	.62
Madde 22	.45
Madde 24	.72
Madde 26	.63
Madde 27	.61
Madde 28	.56
Madde 34	.58
Madde 35	.66
Madde 36	.57
Madde 37	.47
Madde 38	.60
Madde 39	.66

Yapılan analiz sonucunda her bir maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayılarının .43 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Tabloda .30'un altında hiçbir madde bulunmamaktadır. Maddelerin tamamı $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak manidardır. Tablodaki sonuçlar maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi düzeyde ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir. Yine sonuçlara bakılarak her bir maddenin ölçtüğü özellik ile ölçeğin genelinin ölçtüğü özelliğin aynı olduğu ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14.'te ölçek formunun %27 Alt-Üst grup ortalamalarına dayanan madde analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tabloda maddelerin t değerleri yer almaktadır. Öncelikle ölçek puanları en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Ardından 321 kişilik gruptan en düşük puanlara sahip 87 kişi alt grup, en yüksek puanlara sahip 87 kişi üst grup olarak tanımlanmıştır. %27 üst ve alt grup ortalamalı arasındaki fark ilişkisiz t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.14.

%27 Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayanan Madde Analizi

Maddeler	t değerleri	Maddeler	t değerleri
Madde 3	-8.79	Madde 22	-7.09
Madde 6	-7.58	Madde 24	-11.98
Madde 7	-11.83	Madde 26	-8.04
Madde 8	-11.23	Madde 27	-10.03
Madde 9	-14.13	Madde 28	-8.82
Madde 11	-11.46	Madde 34	-15.95
Madde 12	-12.73	Madde 35	-11.29
Madde 13	-12.44	Madde 36	-7.48
Madde 14	-12.79	Madde 37	-12.08
Madde 15	-10.25	Madde 38	-8.88
Madde 16	-8.53	Madde 39	-9.36
Madde 20	-9.77		

Analizin sonucu gruplar arası farkın anlamlı ($p < 0.001$) çıkması maddelerin ayırt edici olduğunu ve ölçek formunun iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN SON HALİ

Ölçek formunun son halinde 23 madde bulunmaktadır. 23 madde dört önemli faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör sekiz maddeden, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörler beş maddeden oluşmaktadırlar. Faktörler toplam varyansın %60.217'sini açıklamaktadırlar. Bu değer faktörlerin ilgili konuyu iyi düzeyde açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin genel Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, pozitif yönlü maddeler için beşten bire doğru (tamamen katılıyorum-5, katılıyorum-4, kararsızım-3, katılmıyorum-2, kesinlikle katılmıyorum-1), negatif yönlü maddeler için birden beşe doğru (tamamen katılıyorum-1, katılıyorum-2, kararsızım-3, katılmıyorum-4, kesinlikle katılmıyorum-5) şeklinde sayısallaştırılmıştır. Öğrencilerin toplam puanına göre Türkçe dil bilgisi öz-yeterlik algısı düzeyi kriterleri Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15.

Türkçe Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Düzeyi Kriterleri

Kriterler	Öz-Yeterlik Algısı Düzeyi
1.00-1.79	Çok Düşük
1.80-2.59	Düşük
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Yüksek
4.20-5.00	Çok Yüksek

Öğrencinin toplam puanı 1.00-1.79 aralığında ise Türkçe dil bilgisi öz-yeterlik algısı çok düşük, 1.80-2.59 aralığında ise düşük, 2.60-3.39 aralığında ise orta, 3.40-4.19 aralığında ise yüksek, 4.20-5.00 aralığında ise çok yüksek olarak kabul edilmiştir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Birçok alanda öz-yeterlik algı düzeyini ölçen araç bulunurken dil bilgisi öz-yeterlik algısını ölçen herhangi bir araç bulunmamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarını ölçen bir ölçek geliştirilmiştir.

Bu bölümde geliştirilen “Dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçeği” nin oluşum aşaması, güvenirlik ve geçerlik sonuçları verilmiş, ardından önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ

5.1.1. “Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” nin Oluşum Aşaması

İlk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve bu çalışmanın daha önce yapılmadığı doğrulanmıştır. Ardından konu ile ilgili araştırmalar yapılmış ve gerekli bilgiler toplanmıştır. Madde havuzu oluşturmak için bir grup son sınıf Türkçe öğretmeni adayı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilere dil bilgisi ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesi ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda 83 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin kapsam geçerliğini ölçmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların da görüşleriyle 43 maddelik bir ön deneme ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan ön deneme ölçek formu 120 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 43 maddelik ölçek formunun 4 maddesi uygun bulunmadığı için ölçekten çıkarılmış ve 39 maddelik nihai ölçek formu oluşturulmuştur. Nihai ölçek formunun geçerlik ve güvenirliğini ölçmek için form Gaziantep Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi ve Mersin Üniversitesinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümünü okumakta olan toplam 332 son sınıf öğrencisine

uygulanmıştır. Formlardan 11 tanesinin eksik doldurulduğu tespit edilmiş ve bu formlar analize dahil edilmemiştir. Toplamda 321 ölçek formu geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Anlamlı ve güvenilir sonuçlar elde etmek için ölçeğin uygulandığı kişi sayısının ölçekte yer alan madde sayısından en az beş kat fazla olması gerekir (Tavşancıl, 2006, s.142). Uygulamaya katılan kişi sayısının 321 olması 39 maddelik bir ölçek formu için yeterli sayılabilir.

5.1.2. Geçerlik Analizi Sonuçları

Nihai ölçek formunun geçerliğini ölçmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. AFA uygulanmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ve maddelerin faktör analizine uygunluğuna bakılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmış, sonuç .94 değerinde çıkmıştır. Sipahi vd. (2010)'ne göre .80 ve yukarısı kabul edilebilir düzey olarak yorumlanır. Bu bilgiden yola çıkarak ölçeğin örneklem büyüklüğü kabul edilebilir düzeydedir denilebilir. Maddelerin aralarında herhangi bir ilişkiye sahip olup olmadıklarını görmek için Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Testin sonucu $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin içerisindeki maddelerden en az ikisinin birbiriyle ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu da ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu gösterir. Ayrıca her bir maddenin ayrı olarak faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için MSA değerlerine bakılmış ve .50'den küçük hiçbir madde bulunmamıştır. MSA değerlerinin .50'den küçük olmaması, maddelerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir.

Örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğu tespit edildikten sonra AFA uygulanmıştır. Faktör yükü .45'in altında olan maddeler analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için AFA sonucunda elde edilen öz değer sayısına ve Yığılma Grafiğine bakılmıştır. Öz değer sayısı 1 ve 1'in üzerinde olan ve Yığılma Grafiğinde hızlı ivmeli düşüşler yaşayan faktörler önemli faktör olarak belirlenmiştir. Nihai ölçek formuna toplam üç AFA uygulanmış ve ölçek son halini üçüncü analiz sonucunda almıştır.

Birinci AFA sonucunda öz değer sonuçları ve Yığılma Grafiğinden hareketle ölçeğin beş önemli faktörden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktör varyansın

%18,210'unu, ikinci faktör %13,969'unu, üçüncü faktör %12,891'ini, dördüncü faktör %10,444'ünü, beşinci faktör %3,828'ini ve bütün faktörler genel olarak toplam varyansın %59,342'sini açıklamıştır. Açıklanan toplam varyans oranı %40'ın oldukça üzerindedir. Bu sonuç, faktörlerin ilgili konuyu iyi düzeyde açıkladığını belirtmektedir.

Birinci AFA'nın döndürme sonuçlarına bakıldığında 2-18-5-4-10-1 ve 23. maddelerinin birden fazla faktör altında birbirine yakın yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Bir maddenin farklı faktörlerde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması gerekir. Bu sebepten dolayı ismi geçen maddeler analizden çıkarılmışlardır. Bir faktör en az iki maddeden oluşmalıdır. Yukarıdaki maddeler analizden çıkarılınca 29. maddenin beşinci faktörü oluşturan tek madde olduğu görülmüş ve bu madde de analizden çıkarılmıştır. 25-19. ve 32. maddeler .45'in altında yük değerlerine sahip oldukları için analize dahil edilmemiş, toplam 11 madde çıkarılarak ikinci AFA yapılmıştır.

İkinci analiz sonucunda dört faktörlü bir ölçek oluşmuştur. Birinci faktör varyansın %19,203'ünü, ikinci faktör %13,976'sını, üçüncü faktör %13,503'ünü ve dördüncü faktör %11,627'sini açıklamıştır. Toplam varyans oranı %58,308 değerinde çıkarak faktörlerin ilgili konuyu yine iyi düzeyde açıkladıklarını göstermiştir. Döndürme sonucunda madde 17, madde 31, madde 21 binişik; madde 33 ve madde 30, .45'ten düşük yük değerlerine sahip oldukları için analizden çıkarılmış ve üçüncü AFA uygulanmıştır.

Sonuncu AFA neticesinde KMO katsayısı .92 değeriyle kabul edilebilir, Bartlett Küresellik testi $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Dört faktörlü yapıya sahip olan ölçek formunun birinci faktörü varyansın %20,268'ini, ikinci faktör %13,24'ünü, üçüncü faktör %13,17'sini ve dördüncü faktör %13,11'ini açıklamıştır. Faktörler toplam varyansın %60,21'ini açıklamışlardır. Her üç analiz sonucunda elde edilen toplam varyans oranlarına bakıldığında üç sonucunda ilgili konuyu oldukça iyi bir düzeyde açıkladıkları görülmektedir.

Maddelerin ortak faktör varyansları açıklanan toplam varyansı etkileyeceği için .40'ın altına düşmemelidir. Bunun için maddelerin ortak faktör varyansları incelenmiştir. Ortak faktör varyansı .40'ın altında herhangi bir madde bulunmamıştır. Maddelerin ortak faktör varyanslarının .41 ile .72 arasında değiştikleri görülmüştür.

Üçüncü AFA sonucunda dört faktörlü yapıya sahip maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .79 arasında değişmektedirler. Birinci faktör sekiz maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .77 arasında değişmektedir. İkinci faktör beş maddeden oluşmakta ve madde faktör yük değerleri .54 ile .74 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör beş maddeden oluşmakta, madde faktör yük değerleri .61 ile .76 arasında değişmektedir. Son olarak dördüncü faktör beş maddeden oluşmakta ve madde faktör yük değerleri .61 ile .79 arasında değişmektedir. Bu değerler her bir maddenin ait olduğu faktörü iyi düzeyde açıkladığını göstermektedir.

Üçüncü AFA sunucunda geçerli bir ölçek ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin geçerlik analizi bittikten sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bunun için her faktörün ayrı ayrı ve ölçeğin tamamının Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısına bakılmış ardından maddelerin güvenilirlik ve ayırt etme güçlerini ölçmek için madde-toplam puan korelasyonu ve %27 Alt-Üst grup ortalamaları farkına dayanan madde analizi yapılmıştır.

Faktörlerin ayrı ayrı Cronbach-alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında da birinci faktörün Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .90, ikinci faktörün Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .82, üçüncü faktörün Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .81 ve dördüncü faktörün Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Tavşancıl'a göre Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .00-.40 arasında ise ölçek güvenilir değil, .40-.60 arasında ise ölçek düşük güvenilirlikte, .60-.80 arasında ise ölçek oldukça güvenilir, .80-1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Tavşancıl, 2006, s.29). Bu bilgiden yola çıkarak birinci, ikinci, üçüncü faktörlerin her biri kendi içinde yüksek düzeyde güvenilir, dördüncü faktör oldukça güvenilir denilebilir. Ölçeğin tamamına bakıldığında ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Maddelerin madde-toplam puan korelasyonu analizi sonucunda maddelerin puanları ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları .43 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. .30'un altında hiçbir korelasyon katsayısı bulunmamış ve maddelerin tamamı $p < 0,01$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Sonuçlara bakılarak maddelerin kişileri

ölçülen özellik bakımından iyi düzeyde ayırt ettiği, maddelerin ölçtüğü özellik ile ölçeğin genelinin ölçtüğü özelliğin aynı olup ölçeğin yüksek bir iç tutarlığa sahip olduğu yorumu yapılabilir. %27 Alt-Üst grup ortalamalarına dayanan madde analizi sonucunda ise gruplar arası fark $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçta maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra dört faktörlü 23 maddelik bir nihai ölçek formu oluşmuştur. Oluşan nihai ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçeğin amacını, kaç sorudan oluştuğunu, gönüllülük esasına dayandığını, madde işaretleme ile ilgili bilgileri ve katkı için teşekkürü içeren bir yönerge ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise maddeler bulunmaktadır. Faktörler içerdiği maddelerin ölçtüğü özelliğe göre isimlendirilmişlerdir. Ayrıca maddelerin numara sayıları da değiştirilmiştir. Ölçek maddelerinin ilk hali ve son hali EK-2 ve EK-3'te verilmiştir. 23 maddelik ölçek formunun 5 maddesi olumsuz 18 maddesi olumlu cümlelerden oluşmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

1. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. İlköğretimin ikinci kademesi ve ortaöğretim öğrencilerinin dil bilgisi öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilebilir.
2. Öğrencilerin dil bilgisine karşı tutumlarının genel nedeni üzerine bir çalışma yapılabilir.
3. Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yapılacak çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları karşılaştırılabilir.
4. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine dair öz-yeterlik algılarını ölçen bir ölçek çalışması yapılabilir.
5. Dil bilgisi öz-yeterlik algısı üzerine nitel çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrencilerin Türkçe derslerine karşı tutumları incelenebilir.
7. Öğrencilerin KPSS, YKS vb. gibi çok seçmeli sınavlardaki dil bilgisi sorularına karşı öz-yeterlik algıları incelenebilir.

8. Ölçek üniversitelerin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulanmalı ve eğitim-öğretim yılı sonuçlara göre düzenlenmelidir.



KAYNAKÇA

- Akgün, Ö. E. (2008). Bilgisayar öz-yeterlik algısı. D. Deryakulu (Ed.), *Bilişim teknolojileri eğitiminde Sosyo-Psikolojik değişkenler* (1-32). Ankara: Maya Akademi.
- Altunışık, R. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Sakarya Yayıncılık.
- Akgün, Ö.E., Topal, M., Duman, İ. (2017). Lise öğretmenlerine yönelik eğitim amaçlı internet kullanımı öz yeterli inançları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): s.1-14.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 1-8.
- Aksoy, V., Diken, İ.H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1):29-37.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aşkar, P., Dönmez, O. (2004). Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6): 259-274.
- Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21:1-8.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türlük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, 77-89.
- Banguoğlu, Tahsin. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Barın, E., Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2: biçim bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Bıkmaz, f. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi Türkçe öğretiminde yeni bir yöntem*. İstanbul: Kapı yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi. A.Kırkılıç-H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değer, M. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. İ.Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 469-484). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. M.E.B Yayınları: İstanbul.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterli algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, 275-284.
- Ediskun, H. (2007). *Türk dilbilgisi*. Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Ekici, E., Ekici, F.T., Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31:53-65.

- Epçaçan, C., Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16): 120-128.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erenoğlu, D. (2006), Gramer-dil bilgisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 20:139-147.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayın evi: Ankara.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 233-242.
- Göçer, A., Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumlarının incelenmesi. *Journal of European Education*, 4(2): 11-28.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7):71-92.
- Güney, N., Aytan, T., Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10): 286-315.
- Güvenç, H. (2010). Ders çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 59-69.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dil bilgisi*. Engin Yayınevi: Ankara.
- İslamoğlu, H., ve Alınçık, Ü.(2013) " Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS uygulamalı", Beta yayın, İstanbul.

- Kanat, A. (2016). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Dil Bilgisi Konularıyla İlişkisi Üzerine İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13):1107-1122.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, İ.O. (2014). Fen Bilimleri Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 581-591.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Keskinkılıç, K., Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin Temel becerileri ve ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4): 81-93.
- Kıran, Z., Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş (Dilbilgisinden dilbilime)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Korkmaz, İ. (2007). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* (s. 217-242). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2):195-227.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den Günümüze Kadar Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Maarif Vekaleti (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.

- Maarif Vekaleti (1931). *Ortamektep müfredat programı, (1931-1932 Ders Senesi Tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2000). *İlköğretim okulu Türkçe – yazı programı 6-7-8*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve orta okul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Ömeroğulları, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arasında Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1): 260-280.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Özdemir, A., Aydın, N., Akar Vural, R. (2009). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26:1-8.
- Özmenteş, S. (2011, April). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*. 27-29 April 2011, Antalya-Turkey.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Sallabaş, M.E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36: 261-270.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Tudem.
- Sinanoğlu, S. (1958). "Dil bilgisinin önemi" Türk dili. 7(82). Ss. 43.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta
- Şeker, H., Deniz, S., Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 64: 105-118.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2007). Yeni Türkçe öğretim programları. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (351-394). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük* (11.Baskı). Ankara: TDK Yayınları
- Ülper, H., Yaylı, D., Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1):85-100.
- Yaman, C., Özdemir, A., Akar Vural, R. (2018). STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2): 93-104.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, F., İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4):301-8.

Yıldız, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19): 396-407.



EKLER

EK 1. Dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçek formunun birinci bölümü

Sayın katılımcı;

Bu ölçek dil bilgisi öz-yeterlik algısını ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları bu konudaki öz-yeterlik algılarını belirlemek için kullanılacaktır. Bu ölçekte 39 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde ayrılan yere işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen ölçek listesi üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Teşekkür ederim.

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Mezun olduğunuz lise türü:

() Meslek lisesi () Genel lise () Anadolu lisesi
() Fen lisesi () Diğer

3. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünü seçmenizdeki amaç:

() İstedğim bir bölüm olduğu için () İş imkanı yüksek olduğu için
() Puanım bu bölüme yettiği için () Diğer

4. Eğitim gördüğünüz üniversite:

.....

5. Anne ve babanızın eğitim durumu:

Anne

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü () Diğer

Baba

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü () Diğer

6. Ailenizin aylık geliri:

() 500 TL'nin altında () 500-1000 TL arası () 1000-1500 arası
() 1500-2500 arası () 2500 ve üzeri

EK 2. Taslak dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçek formunun ikinci bölümü

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini √ şeklinde işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bir metindeki sözcüklerin türünü (ad, adıl, önad, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem, eylem) ve işlevini belirleyebilirim					
2. Bir sözcüğün bağlam içerisindeki anlamını kavrayabilirim.					
3. dil bilgisi konusunda başarılı olmadığımı düşünüyorum					
4. sözcükleri doğru bir şekilde hecelerine ayırabilirim.					
5. İki kelimelerin cümleye kattığı anlamı kavrayabilirim.					
6. Türkçenin dil bilgisi kurallarına dayanarak bir sözcüğün Türkçe diline ait olup olmadığını anlayabilirim.					
7. Sözcüklerin kök/gövde ve eklerini doğru bir şekilde çözümleyebilirim.					
8. Bileşik bir cümle türünü (şartlı, iç içe, ki'li bileşik cümleler) ayırt edebilirim.					
9. Dil bilgisi soruları beni korkutur.					
10. Deyimlerin cümleye kattığı anlamları yorumlayabilirim					
11. Ses bilgisi çözümlemeleri yapabilirim.					
12. Sözcük türetme yollarını bir başkasına anlatabilirim.					
13. Sınavlarda dil bilgisi ile ilgili soruları yapamayacağımı bildiğim için çok fazla üzerinde durmam ve başka sorulara geçerim.					
14. Bir cümle türünün yapısına göre basit mi bileşik mi olduğunu söyleyebilirim.					
15. Metin içerisindeki edat ve bağlaçları ayırt edebilirim.					
16. Bir metindeki sözcüklerin anlamsal özellikleri (sesteşlik, eş anlamlılık, karşıt anlamlılık, genel-özel anlamlılık, nitel-nicel anlamlılık, terimler, argo sözcükler) bakımından analiz edebilirim.					
17. Cümle veya metin içerisindeki kelime gruplarını belirleyebilirim.					
18. Sözcükleri türlerine göre sınıflandırabilirim.					

Ek 2 (devam/cont.)

19. Yapısına göre sıralı, bağlı ve karma cümleleri ayırt edebilirim.					
20. Sözcükleri ses uyumlarına (büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu) göre çözümleyebilirim.					
21. Sözcük türlerinin birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayabilirim.					
22. Bir sözcükteki ünsüz sesleri çıkaklarına, sürekli söylenip söylenemeyeceklerine ve ses kırılganlığının titremesine göre sınıflandırabilirim.					
23. Sözcükleri yapılarına (basit, bileşik, türemiş) göre sınıflandırmakta zorlanırım.					
24. Bir cümleyi yüklem türüne göre doğru bir şekilde çözümleyebilirim.					
25. Eklerin türlerini ve işlevlerini belirleyebilirim.					
26. Bağlamdan yola çıkarak bir sözcüğün gerçek veya mecaz anlamda kullanıldığını anlayabilirim.					
27. Bir sözcüğün ünlü ses özelliklerine (kalın-ince, düzyuvarlak, dar-geniş) göre çözümleyebilirim.					
28. Sözcükleri anlam değişimleri (daralma, genişleme, başka anlama geçiş) açısından çözümleyebilirim.					
29. İşaret sıfatı ve işaret zamirini birbirinden ayırt edemem.					
30. Kaynaştırma seslerini ayırt edebilirim.					
31. Cümleleri doğru bir şekilde öğelerine ayırabilirim.					
32. Bir cümleyi anlamına göre doğru bir şekilde çözümleyebilirim.					
33. Dil bilgisi konuları belli kurallara bağlı olduğu için bu konularla ilgili çözümlemeler yapmaktan hoşlanırım.					
34. Dil bilgisi konularını çok detaylı bulduğum için ön yargı ile yaklaşıyorum.					
35. Bir metindeki ses değişimlerini (darlaşma, yuvarlaklaşma, benzeşme, ...) belirleyebilirim.					
36. Atasözlerinin anlamlarını doğru bir şekilde yorumlayabilirim.					
37. Eylem konusunun içeriği çok geniş olduğu için bu konu beni fazla endişelendirir.					
38. Mecaz anlam ve yan anlam arasındaki ayrımı yapabiliyorum.					
39. Edat ve bağlaçları cümle veya metin içerisinde doğru kullanabilirim.					

EK 3. Nihai dil bilgisi öz-yeterlik algısı ölçeği formunun faktör isimleri ve maddeleri

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini ✓ şeklinde işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Cümle ve Anlam Bilgisi					
1. Bir metindeki sözcükleri anlamsal özellikleri (sesteşlik, eş anlamlılık, karşıt anlamlılık, genel-özel anlamlılık, nitel-nicel anlamlılık, terimler, argo sözcükler) bakımından analiz edebilirim.					
2. Mecaz anlam ve yan anlam arasındaki ayrımı yapabiliyorum.					
3. Atasözlerinin anlamlarını doğru bir şekilde yorumlayabiliyorum.					
4. Metin içerisindeki edat ve bağlaçları ayırt edebilirim.					
5. Bağlamdan yola çıkarak bir sözcüğün gerçek veya mecaz anlamda kullanıldığını anlayabiliyorum.					
6. Bir cümle yapısına göre basit mi bileşik mi olduğunu söyleyebilirim.					
7. Edat ve bağlaçları cümle veya metin içerisinde doğru kullanabilirim.					
8. Bir cümleyi yüklem türüne göre doğru bir şekilde çözümleyebilirim.					
Şekil Bilgisi					
1. Sözcüklerin kök/gövde ve eklerini doğru bir şekilde çözümleyebilirim.					
2. Bileşik bir cümle türünü (şartlı, iç içe, ki'li bileşik cümleler) ayırt edebilirim.					
3. Ses bilgisi çözümlemeleri yapabiliyorum.					
4. Türkçenin dil bilgisi kurallarına dayanarak bir sözcüğün Türkçe diline ait olup olmadığını ayırt edebilirim.					
5. Sözcük türetme yollarını bir başkasına anlatabilirim.					
Ses Bilgisi					
1. Bir sözcüğü ünlü ses özelliklerine (kalın-ince, düzyuvarlak, dar-geniş) göre çözümleyebilirim.					
2. Sözcükleri anlam değişimleri (daralma, genişleme, başka anlama geçiş) açısından çözümleyebilirim.					
3. Sözcükleri ses uyumlarına (büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu) göre çözümleyebilirim.					

Ek 3 (devam/cont.)

4. Bir sözcükteki ünsüz sesleri çıkaklarına, sürekli söylenip söylenemeyeceklerine ve ses girişlerinin titremesine göre sınıflandırabilirim.					
5. Bir metindeki ses değişmelerini (darlaşma, yuvarlaklaşma, benzeşme, ...) belirleyebilirim.					
Genel Dil Bilgisi					
1. Dil bilgisi soruları beni korkutur.					
2. Sınavlarda dilbilgisi ile ilgili soruları yapamayacağımı bildiğim için çok fazla üzerinde durmam ve başka sorulara geçerim.					
3. Dil bilgisi konularını çok detaylı bulduğum için ön yargı ile yaklaşıyorum.					
4. Eylem konusunun içeriği çok geniş olduğu için bu konu beni fazla endişelendirir.					
5. Dil bilgisi konusunda başarılı olmadığımı düşünüyorum.					

EK 4. Mersin Üniversitesi araştırma izni belgesi

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : 15302574-605.01
Konu : Araştırma İzin Talebi

DAĞITIM

İlgi : 11.02.2019 tarihli ve 2972 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Safiye YILMAZ'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dilbilgisi Öz-Yeterlilik Algılarıyla Dilbilgisi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" adlı tezinde kullanılmak üzere yapılması planlanan anket çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler 4. Sınıf öğrencilerine uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali KAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Adres:MEU Yazı İşleri Şube
Müdürlüğü MERSİN
E-posta: fatmauyar@mersin.edu.tr
Telefon: +90 361 00 01 - 32023

Ayrıntılı bilgi için:V.H.K.I. Fatma UYAR
Fax: +90 361 00 73
Elektronik ağı:www.mersin.edu.tr



1 / 1

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre Güvenli Elektronik İmza ile tasdik edilmiştir.
Bunun doğruluğunu teyit etmek için: www.gaziantep.edu.tr/yoneticim/teyit/5070 adresinde yer almaktadır.

EK 5. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi araştırma izni belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2019-E.3078



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Başkanlığı

Sayı :21817443-050.99-
Konu :Safiye YILMAZ

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :11.02.2019 tarih ve 2972 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.03.2019 tarih ve 01 sayılı kararı ekte sunulmuştur. Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hasan KAYA
Rektör

EK :
SBBBAY Etiği Kurulunun 07.03.2019 tarih ve 01 sayılı kararı (1 sayfa).

Belgenin Aslı
Elektronik İmzalıdır.
Tarih : 15.10.2019

Doğan İSHAKOĞLU
Bilgisayar İşletmeni

Mevcut Elektronik İmzalar

HASAN KAYA (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör) 11/03/2019 16:26

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dogrula.mku.edu.tr/enVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEZEKKFL6>

Tel: : (Dahili: 3262455581)

Faks:

E-Posta: :

Elektronik ağı:



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 6. Necmettin Erbakan Üniversitesi araştırma izni belgesi



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.4184
Konu : Araştırma İzni (Safiye YILMAZ)

12/03/2019

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 11/02/2019 tarihli ve 87841438-2972 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Safiye YILMAZ'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dilbilgisi Öz-Yeterlilik Algılarıyla Dilbilgisi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" adlı tezi kapsamında uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza

Prof. Dr. Oğuz DOĞAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Adres: Nişantaş Mah. Dr. M. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat:18 Posta Kodu:42060 Selçuklu/KONYA
Telefon: 0332 221 06 00 Faks: 0332 236 21 85 Elektronik Ağ: <http://www.konya.edu.tr>

Gül Hümeyra ARSLAN

0332 221 06 08

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik imza ile oluşturulmuştur.
Evrak sorgulaması: <https://e-yazdir.konya.edu.tr> adresinde ADB-KOÜ-KONYA kodu ile yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Safiye YILMAZ, 1994 yılında Malatya’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Malatya’da tamamladı. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünden 2016 yılında mezun oldu. 2016 yılında Gaziantep Üniversitesinde yüksek lisans eğitimine başladı.

İletişim adresi: e-posta: sfy.ymz@hotmail.com

VITAE

Safiye YILMAZ was born in Malatya in 1994. She completed her primary and secondary education in Malatya. She graduated from Gaziantep University Faculty of Education Department of Turkish Education in 2016. She started her MA at Gaziantep University in 2016.

Contact info: e-mail: sfy.ymz@hotmail.com