



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 2 sayı / Biannual

Başlangıç / Since: 2015

<http://dergipark.gov.tr/jlere>

Cilt / Vol. : 5 Sayı / Issue : 1 Nisan / April 2019

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

Editörden / From the Editor

sf. / pp.

- 1 **Baş Editor Yazısı**
From the Editor-in-Chief

i-ii

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- 2 **Türkçede Dilbilgisel Birliktelik Görünümlerinin Betimlenmesi: “gibi” İlgeci Üzerine Derlem Temelli Bir Uygulama**
Description of Grammatical Collocation Aspects in Turkish Language: A Corpus-Based Application on the preposition "gibi" 1-11
- 3 **Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı**
English Self-Efficacy Beliefs and English Academic Achievement Based on Language Learning Strategies 12-29
- 4 **Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği**
Quality in Translator Education 30-46
- 5 **Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik İnançları**
Teaching Concerns and Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Turkish Teachers 47-67



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, ULAKBİM TR Dizin, MLA International Bibliography, DOAJ, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve PBN (Polska Bibliografia Naukowa) tarafından dizinlen/listelenmektedir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

Journal of Language Education and Research is indexed/listed by ULAKBİM TR Index, DOAJ, MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, and Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Index of Turkish Education, and PBN (Polska Bibliografia Naukowa).

YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan [ŞABLONLARI](#) ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi



Baş Editör Yazısı

Değerli araştırmacılar, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi ailesi olarak 2015 yılında başladığımız yayın yaşamında dört yılı geride bırakarak beşinci yıldaki ilk sayımızı çıkarıyor olmanın sevinci içindeyiz. Bu geride bıraktığımız dört yılda gerek dergi ekibimizin özverili çalışmaları gerekse dil eğitimi ve araştırmaları ile ilgilenen değerli yazarların katkıları bugüne gelmemizdeki en temel etmenlerdir. Bilimsel bir zemin üzerine yapılandırılan bu ortaklık dergimizin yayın yaşamında her geçen gün daha iyi yerlere gelmesini de sağlamaktadır. Bunun en güzel göstergelerinden biri de dergimizin TR Dizinde taranmaya başlamış olmasıdır. 2017 yılından itibaren dergimizde yayımlanmış olan tüm makaleler artık TR Dizinde taranan birer makale konumundadır. Bu süreçte doğrudan ve dolaylı olarak emeği geçen tüm paydaşlara teşekkür etmek istiyorum.

Dergimizin bu sayısında okurlarıyla buluşmayı bekleyen dört makale bulunmaktadır. Birinci makale son dönemlerde üzerinde yoğunlaşmanın çok olduğu bir alan olan derleme ilgili bir içeriğe sahiptir. “Türkçede Dilbilgisel Birliktelik Görünümlerinin Betimlenmesi: “gibi” İlgeci Üzerine Derlem Temelli Bir Uygulama” adlı çalışmada yazar, veritabanı olarak Türkçe Ulusal Dil Derlemi Tanıtım Sürümünden yararlanarak bir işlev sözcüğü olan gibi ilgecinin dizgesel kullanımlarını, dilbilgisel birliktelik görünümünü ve anlambilimsel özelliklerini betimlemektedir. Gerek anadili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından da önemli veriler sunan bu makalede yazar, derlembilim yöntemlerinden yararlanmıştır.

İkinci makale “Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı” adını taşımaktadır. Adından da anlaşılacağı gibi bu makalenin yazılış amacı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarının incelenmesidir. Özyeterlik alanı Bandura ile birlikte alanyazına girmiş ve eğitim dünyasında çok yaygın bir etkiye sahip olmuş bir alandır. Aynı zamanda dil eğitiminin her beceri alanında da özyeterlikle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yazarlar bu çalışmalarını lise düzeyinde eğitim almakta olan 884 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin İngilizce öz yeterlik ve İngilizce akademik başarılarının dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu verilerin özellikle İngilizce öğretimi açısından hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli olduğu açıktır.

Üçüncü makale ders kitaplarıyla ilgili bir makaledir. Her ne kadar bilgisayar ve teknoloji alanında çok sayıda yenilik gerçekleştirilmiş olsa da yine sınıf ortamlarında birçok teknolojik ders araç-gereci kullanılıyor olsa da ders kitapları önemini hiç yitirmemiştir. Hâlâ sınıf ortamlarında en çok kullanılan araç-gereç ders kitaplarıdır. Bu gerçeklik nedeniyle ders kitapları üzerinde önemle durulmalıdır. Yazar da bu makalesinde ders kitaplarını okunabilirlik bakımından incelemiştir. Ateşman’ın Flesch’ten Türkçeye uyarladığı ve Çetinkaya’nın geliştirdiği iki ayrı okunabilirlik formülüne göre yazar, MEB

Yayınları tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 22 metni incelemiştir. İnceleme sonucuna göre metinlerin genel olarak sınıf düzeyine uygun olduğu, öyküleyici metinlerin, bilgilendirici metinlere göre okunabilirlik düzeyleri bakımından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle okuma süreçlerinde etkili ve verimli bir okuma ediminin gerçekleştirilebilmesinde metin ve okur düzeylerinin birbirine yakın olmasının ne denli önemli olduğu düşünülünce okunabilirlik bakımından sınıf düzeyine uygun metinlerin yer aldığı ders kitaplarının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular özellikle bu bakımdan önemli ve işlevsel görünmektedir.

Son makale yine özyeterlik ile ilgili bir makaledir. Bu makalede özyeterlik olgusu Türkçe öğretmenlerinin öğretme açısından kendi özyeterliklerini nasıl algıladıkları üzerinde durmaktadır. Kişilerin sahip oldukları özyeterlik algılarının yüksekliği ya da düşüklüğü hem yapacakları eylemlerin niteliği ile hem de süresi ile doğrudan ilgili görünmektedir. Bu bağlamda “Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik İnançları” adlı bu makalenin ortaya koymuş olduğu bulgular henüz öğretmenlik eğitimi almakta olan Türkçe öğretmenliği adaylarının iş yaşamlarında nasıl birer öğretici olabileceklerine ilişkin kestirimlerde bulunabilmek adına son derece önemli görünmektedir. Bu çalışmanın bulguları daha iyi öğretmenler yetiştirebilmek için de işlevsel görünmektedir.

Bu sayımızda yayınlanacak ve ilgili okurlarıyla buluşacak olan bu dört makalenin katkı sağlaması dileklerle. İyi okumalar...

Baş Editör

Prof. Dr. Hakan ÜLPER

20 Nisan 2019



Description of Grammatical Collocation Aspects in Turkish Language: A Corpus-Based Application on the preposition "gibi"

Türkçede Dilbilgisel Birliktelik Görünümlerinin Betimlenmesi: “gibi” İlgeci Üzerine Derlem Temelli Bir Uygulama

Ayşe Eda Gündoğdu *

Geliş / Received: 31.05.2018

Kabul / Accepted: 13.03.2019

ABSTRACT: A preposition, one of the function words in a language, is a structure that cannot be used alone but can be used without any suffixes/affixes or along with some bound morphemes. The main purpose of this study is to describe the systematical use / co-occurrence aspects and semantic characteristics of the aforementioned preposition in terms of the principles and methods of corpus linguistics. This study has benefitted from the database of the demo version of TNC (Turkish National Corpus). Thematic analysis method has been used in order to interpret the findings of the study. These findings were put forth with the percentage and frequency analysis through Excel and SPSS 16.0 programs. In this study, the conditions required to build a phrase structure from the aforementioned preposition and what kind of semantic extensions it provides to the system have been discussed. In conclusion, it has been observed that the aforementioned preposition can be collocated with nouns, verbs, gerunds and similar prepositions and function as different extensions such as simile, imminence and quickness.

Keywords: co-occurrence, preposition, corpus.

ÖZ: Dilde işlev sözcüklerinden biri olan ilgeçler, tek başına kullanılmayan, eksiz ya da birtakım bağımlı biçimbirimlerle kullanım düzlemine çıkan yapılarıdır. Bu çalışmanın temel amacı söz konusu ilgecin dizgesel kullanımlarını/dilbilgisel birliktelik görünümlerini ve anlambilimsel özelliklerini derlem dilbilimin ilke ve yöntemleri doğrultusunda betimlemektir. Çalışmada veritabanı olarak Türkçe Ulusal Dil Derlemi Tanıtım Sürümü kullanılmıştır. Yöntem olarak betimsel tarama yönteminin alt dalı olan tematik analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular Excel ve SPSS 16.0 programları aracılığıyla yüzde ve sıklık analiziyle ortaya konmuş ve söz konusu ilgecin öbek yapı oluşturma koşulları ile dizgeye ne tür anlambilimsel uzanımlar sağladığı tartışılmıştır. Sonuç olarak, araştırma konusu ilgecin ad, adil, eylem, eylemsi ve kendi türünden sözcüklerle birliktelik kurabildiği ve dizgelerde belirli koşullar doğrultusunda benzetme, yaklaşma, tezlik gibi farklı uzanımlar kazanabildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: dilbilgisel birliktelik, ilgeç, derlem.

* Dr. Öğrt. Üyesi Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Dilbilimi Bölümü Konya, aedagundogdu@gmail.com

Giriş

Dilbilgisel birliktelik, Firth (1951) tarafından alanyazına kazandırılmış bir terimdir. Temelde bir sözcüğün dilbilgisel açıdan hangi ögelerle kullanım düzlemine çıktığına odaklanan dilbilgisel birliktelik çalışmaları, sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel uzanımlarına ilişkin araştırmacılara önemli bulgular sunmaktadır. Hoey (1951) dilbilgisel birliktelik görünümlerini bir dizgedeki dilsel birimler arası ilişkileri inceleme açısından eşdizimlilik çalışmalarına benzemekle birlikte öne çıkardığı birimler açısından farklılaştığını da belirtmektedir. Eşdizimlilik araştırmaları bir içerik sözcüğünün (content words) diğer içerik sözcüğüyle olan bağımlılık düzeyini ele alırken dilbilgisel birliktelik görünümleri bir içerik sözcüğünün bir işlev sözcüğüyle (function words) olan ilişkisini araştırma konusu yapmaktadır. Bu açıdan, eşdizimlilikte içerik sözcüklerinin birbiri ile ilişkisi, dilbilgisel birliktelikte içerik sözcüğünün işlevsel sözcüklerle ilişkisi ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Türkçede “güzel kadın, sert kahve, hızlı koş-, iyi yap-” gibi “*ad+sıfat*”, “*belirteç+eylem*” türündeki öbek yapılar eşdizimlilik olarak değerlendirilirken, “Ali gibi, ev için, bizim kadar” gibi “*ad+ilgeç*”, “*adıl+ilgeç*” birliktelikleri dilbilgisel birliktelikler kapsamında ele alınmaktadır.

Öte yandan bazı araştırmacıların dilbilgisel birliktelikleri de eşdizimlilik olarak adlandırdığı ve bu bağlamda eşdizimlilik terimini iki farklı alanda incelediğini görmek mümkündür. Örneğin Baker (2006) ve Baker vd. (2006) eşdizimliliği *sözcüksel eşdizimlilik* ve *dilbilgisel (dizimsel) eşdizimlilik* olarak iki farklı bölümde ele alır. Sözcüksel eşdizimlilik, çalışmada “eşdizimlilik” başlığı altında sözü edilen ve genel kabul gören birliktelik görünümü iken, dilbilgisel (dizimsel) eşdizimlilik bu bölümde ele alınan “dilbilgisel birliktelikler” içeriği ile sunulmaktadır. Farklı adlandırmalarla karşımıza çıksa da dilbilgisel birliktelik görünümlerinin temelde [içerik sözcüğü + işlev sözcüğü] ya da [işlev sözcüğü + içerik sözcüğü] örüntüsünün kurulabildiğini söylemek mümkündür.

Dilbilgisel birliktelik görünümleri farklı değişkenler üzerinden şekillenebilmektedir. Özellikle metinsel konum (textual position) ve dilbilgisel bağlam (grammatical context) söz konusu görünümleri etkileyebilen en önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoey, 2001). Metinsel konum, bir sözcüksel birimin metnin belirli bir bölümünde diğer bölümlerine göre daha yaygın bir şekilde karşılaşılmamasıdır. Dilbilgisel bir öbeğin metnin başında, ortasında ya da sonunda diğer bölümlere göre daha yoğun karşılaşılmamasının derin yapı açısından belirli bir anlambilimsel açıklamaya gereksinim duyulduğu söylenebilir. Örneğin “belirtildiği gibi, söylendiği gibi, görüldüğü gibi” ilgeç öbeği yapılarının bilimsel bir metnin yorumlama ve sonuçlandırma bölümlerinde yer alması, büyük oranda metinsel konumlandırma kavramı üzerinden açıklanabilecek bir durumdur. Dilbilgisel bağlam ise belirli bir içerik sözcüğünün yüzey yapı açısından bir işlev sözcüğüne bağımlı olması ile açıklanabilir. “Yağmura rağmen, yağmurdan dolayı, yağmur yüzünden” gibi aynı adla öbek oluşturan ilgeçlerin farklı takılar alması dilbilgisel bağlamla açıklanabilmektedir. Öte yandan aynı ad farklı anlamsal uzanımlarla kullanıldığında farklı dilbilgisel birliktelikler de kurabilmektedir. Çalışmanın temel motivasyonunu da yaygın kullanılan işlev sözcüklerinden “gibi” ilgecinin derin yapıdan yüzey yapıya doğru ilerleyen anlambilimsel dinamiklerini ortaya koymak oluşturmaktadır.

İlgeçler alanyazındaki kaynaklar ışığında, “Dilsel dizgede tek başına var olamayan; sözcük, öbek yapı, tümce gibi dil birimlerini yeni bir anlamsal içerik oluşturmak üzere bir araya getiren işlevsel dil birimleri.” olarak tanımlanabilir (Hacıeminoğlu, 1992; Vardar, 2002; Efendioğlu, 2006; Karaağaç, 2009). Çalışmada temel dayanak, söz konusu ilgeç görünümlerinin anlamsal içerik oluşturma sürecini bilimsel ve ölçünlü olarak ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma sorusu “Türkçede *gibi* ilgecinin derlem temeli anlambilimsel örüntüleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar bilimin betimleme amacına hizmet etmekle birlikte, aynı zamanda kendinden sonraki çalışmalar için denence üretmeye yönelik öngörü sağlamaktadır (Erkuş, 2009). Araştırmada veriler içerik analizinin alt yöntemlerinden biri olan tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Tematik analiz ise içerik analizi kapsamında, elde edilen veriler içerisinde tema ve örüntüler aramak amacıyla yapılan kodlamalara dayalı bir analiz tekniğidir (Glesne, 2013). Bu çalışmada tematik analiz tekniği ile sıfatların anlambilimsel örüntüleri ortaya konmuştur.

Veri Seti Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın veri seti evrenini Türkçe Ulusal Derlemi Tanıtım Sürümü (TUDTS) veritabanında yer alan metinler oluşturmaktadır. TUDTS günümüz Türkçesinin dengeli, büyük ölçekli ve genel amaçlı bir derlemi olacak biçimde tasarlanmıştır. TUDTS 50 milyon sözcükle sınırlandırılmıştır ve %98 oranında çok çeşitli türlerden ve 20 yıllık bir zaman aralığında yayınlanmış (1990-2009) yazılı metinlerden oluşmaktadır. TUDTS'nin %2'si ise yazıya aktarılmış konuşmalar ya da sözlü verileri kapsamaktadır. TUDTS metinlerinin sözcük sayıları ve dağılımları, yayın yılı, konu alanı ve metin türü ölçütlerine dayalı olarak oranlanmıştır.

Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Veri toplama sürecinde TUD aracılığıyla *gibi* ilgecinin bağımlı dizin ve eşdizimlilik görünümleri kategorik olarak ortaya konmuştur. Veri toplama sürecinin sonunda elde edilen veriler MS Excel'e aktarılmış, sonrasında SPSS 16.0 paket programı aracılığıyla betimsel istatistiğin yöntemlerinden olan yüzde ve sıklık analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde uzanımsal olarak *benzerlik ilişkisi* kodlayan “*gibi*” ilgecinin kurmaca metin türündeki dilbilgisel birliktelik görünümleri ele alınmıştır. Söz konusu ilgeç, *Türkçe Ulusal Dil Derlemi Tanıtım Sürümü-Yazınsal Kurmaca* tabakasında yer alan bağımlı dizinlerde 48.059 sıklık ile 585 farklı metinde karşımıza çıkmaktadır. Tablo 1'de söz konusu ilgecin öbek yapı formlarına ilişkin yüzde ve sıklık dağılımları yer almaktadır:

Tablo 1. “gibi” İlgecine İlişkin Öbek Yapı Dağılımları

ÖBEK YAPI	f	%
[ad + gibi]	4.187	25
[adıl + gibi]	4.194	25
[eylem + gibi]	1.309	8
[gibi + eylem]	2985	18
[eylemsi + gibi]	2486	15
[gibi + eylemsi]	671	4
[ilgeç + gibi]	629	4
[gibi + ilgeç]	130	1
Toplam	16.591	100

Tablo incelendiğinde araştırma konusu ilgecin derlemde, farklı dizgelerde toplam 16.591 defa gözlemlendiği bulgusuna erişilmektedir. Öbek yapı oluşturma koşullarına bakıldığında ise karşımıza en sık olarak [ad + gibi] ve [adıl + gibi] formları çıkmaktadır. Söz konusu iki öbek yapı formu tüm kullanımların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Öte yandan “gibi” ilgecinin eylem, eylemsi ve kendi türünden sözcüklerle de öbek yapı kurma eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür.

[ad + gibi] Formunda Kurulan Öbekler

İlgeçlerin adlarla kurduğu öbek yapı görünümüleri dilbilgisi kitaplarında ilgeç kullanımına ilişkin verilen prototipik örneklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiye paralel olarak, derlem denetimi sonucunda da sıklık açısından en yoğun biçimde kullanılan formun, ilgecin adlarla olan öbek yapı kullanımı olduğu görülmektedir: Dizgesel görünümünün %25’inin [ad + gibi] öbeği biçiminde olması bu genellemeyi desteklemektedir. Tablo 2’de “gibi” ilgecinin dilbilgisel birliktelik sergilediği adlar ve bu adların derlemde karşılaşılma sıklıkları yer almaktadır:

Tablo 2. [ad + gibi] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

buz (391), çocuk (376), eskisi (359), deli (266), adam (212), mis (197), su (185), çocuklar (159), kuş (145), deliler (120), kedi (120), bal (117), ok (99), taş (99), hayvan (94), yılan (84), şey (83), gül (80), bıçak (79), leş (70), yağmur (67), bebek (66), dev (66), gölge (62), top (62), aslan (61), köpek (61), dağ (61), çiçek (57), ateş (56), kuşlar (55), yay (54), heykel (54), rüzgar (54), cin (52), kurt (52), fal taşı (51), gün (51).

GİBİ

Tablo incelendiğinde “gibi” ilgecinin en yoğun biçimde karşılaşılan öbek yapılarının “buz gibi”, “çocuk gibi”, “eskisi gibi” olduğunu görmek mümkündür. Biçimsel açıdan bakıldığında tablodaki adların büyük oranda yalın/eksiz bir konumda dilsel düzleme

çıktığı görülmektedir. Öte yandan bazı adların hem teklik hem çokluk durumlarıyla da karşılaşılmaktadır: “çocuk gibi/çocuklar gibi”, “deli gibi /deliler gibi” öbekleri buna örnek olarak gösterilebilir (bkz. Tanık Tümce 1).

(1) ...bir ara yolumuzu kaybettiğimizi sanınca kuşkulu, sonra kolayca çıkışı bulunca **çocuklar gibi** gülerek... (NA16B4A-0162)

İlgeç, [ad + gibi] formunda, anlambilimsel açıdan benzeme ve yakınlık ilişkisi kurabilmektedir. Öbek yapıdaki adlar anlambilimsel açıdan incelendiğinde ise özellikle doğadan insana aktarım yapılması eğiliminin dikkate değer bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu aktarımlar incelendiğinde genel olarak kaynak alan kapsamında hayvan adları ve bitki adları hedef alan kapsamında kişiye ilişkin adlar ya da eylemler karşımıza çıkmaktadır (bkz. Tanık Tümce 2 ve 3).

(2) *Mutfağa geçtiği anda, yarı uyur yarı uyanık bir **kedi gibi** Leman beliriyor kapıda.* (MA16B3A-0033)

(3) *Şimdi **çiçek gibi** iki kız, sizleri bekliyor. Hâlâ oturmuş çene yarıışı yapıyorsunuz.* (CA16B4A-0489)

İlgeç öbekleri işlev açısından bakıldığında tanık tümcelerde belirteç ve sıfat görevleriyle karşımıza çıkmaktadır, Tanık Tümce 1, 2 ve 3 incelendiğinde de bu dizgesel özelliği görmek mümkündür.

[adıl + gibi] Formunda Kurulan Öbekler

Adıllarla kurulan ilgeç öbekleri de, yaygın olarak kullanılan formlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dizgesel görünülerin %25’ini [adıl + gibi] öbek formu oluşturmaktadır. Tablo 3’te “gibi” ilgecinin söz konusu öbek formunda dilbilgisel birliktelik sergilediği adıllar ve bu adılların derlemde karşılaşılma sıklıkları yer almaktadır:

Tablo 3. [adıl + gibi] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

benim (745), senin (518), bu (453), onun (433), ne (348), o (297), sizin (272), bizim (232), herkes (182), kendisi (176), onlar (175), ben (154), kendi (148), sen (61).	GİBİ
--	-------------

Tablo incelendiğinde sıklığı en yüksek kullanımların “benim gibi”, “senin gibi”, “bu gibi” yapıları olduğu gözlemlenmektedir. Söz konusu kullanımlar biçimsel açıdan ele alındığında dizgelerin büyük bir kısmında kişi adlarının ilgi durumunda kullanıldıkları görülmektedir (bkz. TT 4 ve 5). Diğer bir kullanım da dönüşlülük adlarıyla sağlanmaktadır (bkz. TT 6). Öbek yapılar anlambilimsel açıdan ele alındığında ise dizgelerde benzetme işlevinin ön plana çıktığı görülmektedir.

(4) *Derken, çalılar arasından **benim gibi** suçlu, **benim gibi** tanık iki karanlık köpek çıkıp, korkuyla kaçtılar.* (EA16B2A-0139)

(5) *Anladım usta, **senin gibi** duyarlı bir aşçı olmak hayattaki tek amacım. (OA16B2A-0626)*

(6) *Karşılaştığı bu adam ile bu yüzden hiçbir bağlantı kuramadı. Bu adam **kendisi gibi** meraklı bir turist olmalıydı. (MA16B2A-1004)*

Anlambilimsel açıdan önemli bir gözlem de [ne + gibi] öbek yapısı üzerinedir. Soru adılı olarak sınıflandıran “ne” ögesi “gibi” ilgeciyle öbek yapı oluşturduğunda birden farklı uzanımsal alanlar kurmaktadır. Tanık Tümce 7 ve 8’de sıfat işlevinde yeni bir öbeğin başı olarak yer alırken Tanık Tümce 9’da söylem belirleyici bir kalıp söz olarak yer almaktadır:

(7) ***Ne gibi** kitaplar sözgelimi? - Kırmızı Balon sözgelimi. (DA16B1A-1202)*

(8) *Böyle bir şeyin **ne gibi** bir eğlencesi, ne gibi bir zevki olabilir? (CA16B3A-0570)*

(9) *Öyle büyük yalanlar söyledin ki!" "**Ne gibi?**" dedi Kiraz. Soğukkanlılığını sürdürmek için olağanüstü çaba harcıyordu. (CA16B4A-0489)*

İlgecin tümcesel işlevleri incelendiğinde ise bir ad öbeğine sıfat olarak karşımıza çıktığı gözlemlenmektedir. Tanık Tümce 7 ve 8 söz konusu dizimselliği örneklemektedir.

[eylem + gibi] Formunda Kurulan Öbekler

Tanık tümceler incelendiğinde derlemde eylemlerle iki farklı öbek yapı oluşturma koşulu karşımıza çıkmaktadır. İlgecin ilk olarak [eylem + gibi] ikinci olarak [gibi + eylem] formu ile dizgeselleştiğini görmek mümkündür. Tablo 4.te “gibi” ilgecinin [eylem + gibi] formunda dilbilgisel birliktelik sergilediği eylemler ve bu eylemlerin derlemde karşılaşımla sıklıkları yer almaktadır:

Tablo 4. [eylem + gibi] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

der (316), ister (266), bakar (116), yapar (114),
yetmiyormuş (97), duyar (83), duymamış (72),
görmüş (72), yetmezmiş (66), anlamış (56),
büyülenmiş (51).

GİBİ

Tabloda da görüldüğü üzere, “gibi” ilgeci [eylem + gibi] formunda “de-, iste-, bak” eylemleriyle öbek yapı oluşturmaktadır. Biçimsel açıdan ele alındığında eylemlerin büyük çoğunluğunun geniş zamanda, küçük bir bölümü de şimdiki zamanla çekimlendiği görülmekte (bkz. TT 9), bu zamansal çekimlerin olumsuz biçimleriyle de karşılaşılmaktadır. Biçimsel bağlamda dikkat çeken diğer bir bulgu da “-miş gibi” deseninin sık sık tekrar edilmesi üzerinedir (bkz. TT 10). Yüzey yapıda dikkat çeken bu olgu, derin yapıya aktarıldığında anlamsal açıdan olumsuz bir uzanım kodlamaktadır:

(10) *Delikanlı eliyle kes, tamam **der gibi** işaretler yapıyordu. (HA16B2A-0859)*

(11) **Duymamış gibi** soru sordu; “Bana nasıl bu kadar güveniyorsun?” (QA16B1A-1488)

Söz konusu öbek yapının tümcesel işlevleri ele alındığında, tanık tümcelerden de görüldüğü gibi bağımlı dizinlerde ilgeç tümleci olarak yer aldığını görmek mümkündür.

[gibi + eylem] Formunda Kurulan Öbekler

Söz konusu ilgeç, [gibi + eylem] formunda toplam kullanımın %18’ini oluşturmaktadır. Bu da adlar ve adılardan sonraki en yaygın kullanım olduğunu göstermektedir. Tablo 5’te [gibi + eylem] formunun öbek yapı kullanımlarına ilişkin sıklık görünümleri yer almaktadır:

Tablo 5. [gibi + eylem] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

GİBİ	oldu (555), geliyor (249), oluyor (151), olmamış (145), olmuş (139), görür (136), oldum (133), olmuştu (131), geliyordu (121), görünüyordu (120), duruyordu (118), gelmiş (102), baktı (99), oluyorum (92), görünüyor (91), bakıyor (83), yaptı (77), konuşur (75), duruyor (73), bakıyordu (70), oluyordu (64), hissediyorum (54), hissediyordu (54), gelmişti (53).
-------------	---

Tablo incelendiğinde ilgecin “ol-, gel-, gör-” eylemleriyle yoğun bir biçimde kullanıldığı gözlemlenmektedir. İlgeç biçimsel açıdan ele alındığında geçmiş zaman, şimdiki zaman, geniş zaman gibi birden çok zaman formunda dizgeselleştiğini söylemek mümkündür. Bu zamansal aktarımlar derin yapı düzeyinde çok sık biçimde sözcemele anına işaret etmektedir:

(12) *Garson gülecek **gibi oldu**. - Şarap yok, yenge.* (A16B2A-3329)

(13) *İki haftadır, evde kendilerinden başka biri daha varmış **gibi geliyordu** ona.* (HA16B3A-0999)

[eylemsi + gibi] Formunda Kurulan Öbekler

Söz konusu ilgecin yalnızca eylemlerle değil eylemsilerle de yoğun biçimde kullanıldığı görülmektedir. Derlemde, “gibi” ilgeci ile birliktelik kullanımına sahip toplam 3.157 eylemsi öbeğine rastlamıştır. Bunlardan bir bölümü [eylemsi + gibi] formundayken bir bölümü de [gibi + eylemsi] formunda karşımıza çıkmaktadır. Tablo 6’da [eylemsi + gibi] formunun öbek yapı kullanımlarına ilişkin sıklık görünümleri yer almaktadır:

Tablo 6. [eylemsi + gibi] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

olduğu (875), yaptığı (240), dediği (226), istediği (134), dediğim (132), geldiği (117), söylediği (94), istediğim (83), gördüğünüz (80), dediğin (78), tuttuğu (66), kaptığı (64),	GİBİ
---	-------------

bildiğin (62), yaptığım (61), gördüğün (61),
bildiğiniz (60), gerektiği (53).

Tablo 6'ya göre ilgecin söz konusu öbek yapıda “ol-, yap-, de-, iste-” eylemleriyle yoğun olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Biçimsel açıdan bakıldığında ilgecin özellikle “-DIKI” ekiyle kurulan eylemsileri tercih ettiği söylenebilir. Anlambilimsel açıdan bakıldığında üç farklı görünümle karşılaşılmaktadır. İlki yapılan eyleme/eylem içeriğine gönderimde bulunmaya, ikincisi bir eylemin hızlı gerçekleştirilmesine, üçüncüsü ise “tamamıyla, bütünüyle” anlamına gelen uzanımlara ilişkin kodlamalardır:

(14) *Kim bilir belki de gerçekten **söylediği gibi** yalnızca bu evi görmek istemişti. (NA16B4A-0162)*

(15) *"Bebekler o kitapları okumazlar," dedi ve bebeğin başını **tuttuğu gibi** Melis'in memesine yapıştırdı. (OA16B4A-0299)*

(16) *Rüstem Emmi, kendisine hava durumunun sorulmasından çok hoşlanır. Hatta, tahminlerinin hemen hepsi, **olduğu gibi** çıkar. (BA16B3A-0478)*

Ayrıca bazı dizgesel görünümelerde ilgeç öbeğinin söylem belirleyici işleviyle de karşılaşılmaktadır:

(17) *Sayın seyirciler **bildiğiniz gibi** denizlerimizde balık bulunmadığından son elli yıldır halkımız oltalarını kışlık giyecek, sebze ve meyve için kullanıyor. (PA14B1A-4730)*

Tümcesel işlev açısından bakıldığında ise öbeklerin yoğunlukla ilgeç tümleci işlevinde (bkz. TT 14, 15), bazı dizgelerde belirteç grubu işlevinde (bkz. TT 16) kullanıldığını söylemek mümkündür.

[gibi + eylemsi] Formunda Kurulan Öbekler

Tablo 7'de “gibi” ilgecinin dilbilgisel birliktelik sergilediği eylemsiler ve bu eylemsilerin derlemde karşılaşıma sıklıkları yer almaktadır:

Tablo 7. [gibi + eylemsi] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

GİBİ	duran (194), görünen (156), yaparak (79), gözükten (70), yapıp (65), gelen (54), olan (53).
-------------	---

Tablo incelendiğinde ilgecin biçimsel açıdan büyük oranda “-An” ekiyle kurulan eylemsileri tercih ettiği gözlemlenmektedir. Bu açıdan dizgesel düzlemde söz konusu öbek görünümü sıfat olarak yer almaktadır. Ayrıca “-ArAk” ekiyle kurulan ve sıfat ya da belirteç sözcük türü oluşturan görünümlere de rastlanmaktadır:

(18) *İki göz evceğizi uzaktan görüldüğünde, çinko çatının tam kapatamadığı yerinde beyaz bir külçe **gibi duran**, keçe yatağa ilişti gözleri. (RA16B1A-0835)*

(19) *Burak biraz daha öndeydi ve durmadan saçını düzeltiyor **gibi** yaparak arkasına dönüp bakıyordu. (FA16B1A-0367)*

[ilgeç + gibi] Formunda Kurulan Öbekler

Araştırma konusu ilgeç yalnızca ad, adıl, eylem ve eylemsilerle değil, kendi türünden sözcüklere de dilbilgisel birliktelikler kurabildikleri gözlemlenmektedir. Tablo 8’de [ilgeç + gibi] formunun öbek yapı kullanımlarına ilişkin sıklık görünümleri yer almaktadır:

Tablo 8. [ilgeç + gibi] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

varmış (171), değil (115), yokmuş (136), yok (93), değilmiş (67), var (47).	GİBİ
---	-------------

Tablo incelendiğinde “var, değil, yok” ilgeçleriyle ilgeç öbeği kurabildiği gözlemlenmektedir. Biçimsel açıdan bakıldığında eksiz ya da “-miş gibi” yapılarına sıklıkla rastlanmaktadır. Tanık tümcelerdeki işlevleri ise genellikle ilgeç öbeği olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlambilimsel açıdan incelendiğinde öbeklerin olumlu ya da olumsuz bağlamlarda benzerlik ilişkisi kurduğu gözlemlenmektedir:

(20) *Koca aşiret reisi, sanki karşısında İstanbul valisi **varmış gibi** davranıyordu bana. (MA16B3A-0043)*

(21) *Kadının merdivenleri işaret eden eli şaşırtıcıydı; gövdesine bağlı **değilmiş gibi** hareket ettirebiliyordu. (OA16B2A-0488)*

[gibi + ilgeç] Formunda Kurulan Öbekler

Tablo 9’da [gibi + ilgeç] formunun öbek yapı kullanımlarına ilişkin sıklık görünümleri yer almaktadır:

Tablo 9. [gibi + ilgeç] Formunda Kurulan Öbeklerin Sıklık Görünümleri

GİBİ	değil (102), değilmiş (28).
-------------	-----------------------------

Tablo incelendiğinde, olumsuzluk kodlayan “değil” yapısı ile gibi ilgecinin birliktelik kullanımına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Tümcesel dizilim açısından konusu yapının yüklemcil işlevde olduğunu söylemek mümkündür:

(22) *"Ama bizimkiler iyi, bunun **gibi değil**" derken, çenesiyle karşı duvarı gösteriyor. (PA16B2A-0840)*

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada “gibi” ilgecinin dizgesel kullanımları/dilbilgisel birliktelik görünümleri derlemdilbilimin ilke ve yöntemleri doğrultusunda betimlenmiştir. Bu kapsamda söz konusu ilgecin biçimsel, anlamsal ve dizimsel nitelikleri bağımlı dizinler aracılığıyla ortaya konmuştur. Niceliksel olarak bakıldığında ilgecin [ad + gibi] ve [adıl + gibi] öbek yapılarının yoğun olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Hem ad hem de adıllarla kurduğu

öbek yapı görünümünün anlamsal açıdan büyük oranda benzerlik kodladığını söylemek mümkündür. Ayrıca ilgeç, bağımlı dizinlerde söylem belirleyici olarak da karşımıza çıkmaktadır. “Ne gibi”, “bildiğiniz gibi” öbekleri bu kullanıma örnek olarak gösterilebilir.

İlgecin eylem ve eylemsilerle olan kullanımı da dikkat çeken görünüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Eylemin başta olduğu öbeklerde genellikle benzerlik ilişkisi kodlanırken “duymamış gibi” öbeğinde olduğu üzere bazı koşullarda söylem ezgisi bakımından olumsuz bir atmosfer yarattığı gözlemlenmektedir. Eylemin sonda olduğu öbeklerde ise anlam üretimi açısından sözceleme anına gönderimde bulunduğu söylemek mümkündür: “gibi geliyordu”, “gibi oldu” öbekleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Eylemsilerin başta olduğu koşullarda üç farklı anlambilimsel görünümle karşılaşılmıştır: İlki yapılan eyleme/eylem içeriğine gönderimde bulunmaya (söylediği gibi), ikincisi bir eylemin hızlı gerçekleştirilmesine (tuttuğu gibi), üçüncüsü ise “tamamıyla, bütünüyle” anlamına gelen uzanımlara (olduğu gibi) ilişkin kodlamalardır. Eylemsilerin sonda olduğu öbeklerde ise genellikle benzetme işlevi ön plana çıkmaktadır.

Araştırma konusu ilgeç, kendi türünden sözcüklerle de birliktelik kullanımı sergileyebilmektedir. “Değil gibi”, “varmış gibi” öbeklerinde görüldüğü üzere ilgecin olumlu ya da olumsuz bağlamlarda benzerlik ilişkisi kurduğu gözlemlenmektedir. “gibi” ilgecinin başta olduğu koşullarda ise benzerlik durumunun olumsuzlanması söz konusudur.

Öte yandan söz konusu ilgece ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde neredeyse tamamının ilgecin benzetme işlevini ön plana çıkarmakta olduğu gözlemlenmektedir. Fakat derlem temelli bakıldığında benzetmenin yanı sıra çok farklı anlam içerikleri oluşturma koşullarına sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak “gibi” ilgeci farklı sözcük türleri ve farklı dizimsel özelliklerle çeşitli anlamsal uzanımlarla dizgeselleşebilmektedir. Bu kapsamda:

- *Türkçede özelde ilgeçlerin, genelde işlev sözcüklerinin tamamının bütün anlamsal ve dizimsel boyutlarının ortaya konması sürecinde derlem temelli bakış açısının benimsenmesi,*
- *Bu çalışmada ulaşılan sonuçların anadili ve yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi alanında aktif olarak kullanılması önerilebilir.*

Kaynaklar

- Aksan, Y. vd. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In proceedings of the eight international conference on language resources and evaluation (LREC 2012). İstanbul. Türkiye.
- Baker, P. (2006). Using Corpora in Discourse Analysis. London: Continuum.
- Baker, P., Hardie, A. ve McEnery, T. (2006). A Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Efendioğlu, S. (2006). “Cümle Menşeli Edatlar”, Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı, 31, Erzurum 2006, s.193-207.
- Erkuş, A. (2009). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Firth, J. R. (1951). “Modes of Meaning”. Papers in Linguistics 1934–1951. (Edt: J. R. Firth). S. 190–215. London: OUP.

- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hacieminoğlu, N. (1992). Türk Dilinde Edatlar. İstanbul: MEB Yayınları.
- Hoey, M. (2001). Textual Interaction. London: Routledge. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>.
- Karaağaç, G. (2009). “Edat Üzerine Düşünceler”, Gazi Türkiyat, Güz, S. 5, s. 157 169.
- Tavşancıl, E. ve Aslan A. E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Vardar, B. vd. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yayınları.



English Self-Efficacy Beliefs and English Academic Achievement Based on Language Learning Strategies

Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı*

Ercan Gözüm**

Alper Başbay***

Geliş / Received: 25.06.2018

Kabul / Accepted: 01.04.2019

ABSTRACT: The purpose of the study is to investigate language learning strategy, self-efficacy in English with English proficiency of high school students. The research was carried out in the 2017-2018 academic year on 884 students studying in 5 different high schools in İzmir Buca district. Inventory of Strategies for Language Learning and English Self-efficacy Scale were used as data collection tools in the study. English exams grade averages were taken as English proficiency scores at the end of the term. Normality test was done in the first step in order to decide what tests should be used in the analysis of participants data. Given the number of participants in the survey, the Kolmogorov-Smirnov normality test was considered appropriate. MANOVA was conducted to determine whether the English academic achievement grade average and English self-efficacy levels differed significantly according to the language learning strategies high, medium, low. As a result of the study, It is seen that There is significant difference high school students self-efficacy in English and English proficiency according to language learning strategy.

Keywords: Language learning strategies, Self-efficacy in English, Academic achievement.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarının incelenmesidir. Araştırmaya, 2017-2018 eğitim döneminde İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 5 farklı lise türünde öğrenim gören 884 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce akademik başarıları olarak İngilizce sınavlarının dönem sonu not ortalamaları dikkate alınmıştır. Katılımcıların aldıkları puanların analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla ilk aşamada normallik testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişi sayısı göz önüne alındığında, Kolmogorov-Smirnov normallik testinin kullanılması uygun bulunmuştur. İngilizce akademik başarı puan ortalamaları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin, dil öğrenme stratejilerinin düşük orta ve yüksek olmasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce öz yeterlik ve İngilizce akademik başarılarının dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik, akademik başarı.

* Bu çalışma danışmanlığını Doç. Dr. Alper Başbay'ın yaptığı Ercan Gözüm'ün yüksek lisans çalışmasının bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Uzman, Eğitim Programları ve Öğretim, gozumercan@hotmail.com

*** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alper.basbay@ege.edu.tr

Giriş

Dil bireylerin duygu ve düşüncelerini karşılardaki bireylere aktarmada kullandıkları ses ve sembollerden oluşan bir araçlar bütünüdür. Dilin bireyin hayatında çok büyük bir önemi vardır. Bireyler düşündükleri ifadeleri sözlü ya da sözsüz olarak çok farklı yollarla karşılardaki bireylere aktarır. Teknolojinin hayatımıza girmesi ile birlikte büyük olarak gördüğümüz dünyamız küçülmüş, uzak olarak gördüğümüz mesafeler yakınlaşmıştır. Bunun sonucunda da farklı dillerden insanlarla iletişim ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç sonucunda bireylerin etkili bir şekilde iletişim sağlayabilmeleri için hedef dile hakim olmaları ve hedef dili iyi bir şekilde öğrenmeleri zorunlu hale gelmiştir. Gelişen teknoloji mesafeleri kısaltmış, kısalan mesafeler kültürleri bir araya getirmiştir. Bu gelişmenin sonucu olarak farklı dillerin öğrenilmesi gerekli olmuştur.

Dünya üzerinde farklı kültürler doğal olarak farklı dilleri doğurmakta bu durum da iletişim sürecinde bazı güçlükler neden olmaktadır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesi sonucu oluşan çeşitlilik öğrenilmesi gereken dillerin sayısını oldukça artırmaktadır. Bu durumun çözümü olarak teknolojiden sanata, ticaretten ekonomiye kadar dünyada anahtar dil olarak kabul edilen İngilizcenin ortak dil haline dönüşmesine neden olmuş ve öğrenilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Ana dili İngilizce olmayan ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de İngilizce eğitimi ivme kazanmıştır. Özellikle de 1980’lerin sonuna doğru Avrupa Birliği üyelik süreci resmi başvurusu yapılmış (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2018) ve uyum süreci içerisinde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Matematik gibi eğitimin ana bir dalı olmuştur. Türkiye’de İngilizce eğitimi ile ilgili yapılan en köklü değişiklikler 1997-1998 öğretim yılı ile hayata geçirilen sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile başlamıştır. Bu reform hareketi ile yabancı dil eğitimi ilköğretim dördüncü sınıflarda zorunlu hale gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 25.06.2012 tarihli 69 numaralı kararı ile birlikte ilkokul ve ortaokulların haftalık ders saati çizelgesinde yapılan değişiklik ile, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim 2. sınıflarında yabancı dil dersi eğitimine başlanılmıştır.

Dil öğrenme çok boyutlu bir faaliyet olduğu için bu süreç birçok etkiye açıktır. Dil öğrenme sürecinin ve ortamının merkezinde öğrenen birey bulunur, bu yüzden bireyin öğrenme etkinliği ve öğrenilen dilin içeriği ile ilgili içsel durumları önemlidir. Bundan dolayı öğretim sürecinde bulunan her bir birey öğretim sürecindeki uygulamalara farklı tepkiler verebilmekte ve fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve sosyal farklılıklarına göre uyarıcıyı algılamakta, bilgiyi belirli süreçlerden geçirip işleyerek belirli bir kalıba sokmakta ve öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir (Cesur, 2008). Bu tanımlama göz önüne alındığında dil öğrenen bireylerin birbirleri ile aynı olmadıkları, dolayısıyla öğrenme süreçlerinin de farklılaştığı anlamına gelmektedir.

Bireylerin İngilizce öğrenme istekleri bireyler arasında farklılıklar göstermektedir. Dil öğrenme yeterliliği birçok faktör ile alakalıdır fakat yapılan son araştırmalara göre kişisel farklılıklardan kaynaklanan etkenler bu faktörlerin başında gelmektedir. Bazı öğrenenler öğrenme sürecinde hızlı ilerlemeler kaydetmesine rağmen diğer öğrenenler çok yavaş ilerlemekte ve öğrenmeleri etkili olamamaktadır. Bu farklılıkların öğrenen bireylerin

inanişlarına ve dil öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde kullanmış oldukları belli metodlardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Oxford, 1990). Kişisel farklılıklar, ana dilin ediniminin haricinde yabancı dilin öğrenim sürecinde de önem arz etmektedir. Bireylerin ana dillerini edinimleri sürecinde geçirmiş oldukları yaşantı ve kazanımlar ile farklı bir dili öğrenme süreçlerinin aynı olduğu söylenemez. Bunun nedeninin; bireyin dil öğrenmeye karşı olan motivasyon ve ihtiyacı, bireysel öğrenme stilleri, bilinçli ya da bilinç dışı kullanmış olduğu stratejiler, geçmişte yaşamış olduğu deneyimler, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal çevre, cinsiyet, gibi değişkenlerin olduğu söylenebilir. Daha önceki dil öğrenme tecrübeleri ve yaşın yanısıra, zeka, dil yeteneği, motivasyon, dile olan yaklaşımı gibi yabancı dilin öğrenilmesinde öğrenenin bireysel özellikleri büyük rol oynamaktadır. Bu farklılıklara bireyin yabancı dile karşı kaygısı, motivasyonu, tutumu, öz yeterlik algısı gibi farklılıklar da dahil edilebilir. Bu gibi bireysel farklılıklar eğitim sürecinde göz ardı edilmemeli ve eğitimin planlanması bu değişkenlere göre yapılmalıdır (Çimen, 2011). Bu değişkenler gibi dil öğreniminde etkili olan farklı değişkenler de sıralanabilir. Dil öğrenme sürecinin etkili sürdürülebilmesi için bireyin öğrenilen dile karşı ilgisinin ne seviyede ve yönde olduğunun bilinmesi de önemlidir.

Bu gerekçelere dayalı olarak dil üzerinde çalışma yapan araştırmacılar öğrenen bireylerin özelliklerine ve tercihlerine araştırmalarda daha çok yer vermişlerdir. Dil öğrenme sürecini etkileyen tercihler arasında dil öğrenme stratejileri ise birçok araştırmacının ilgi odağı olmuş ve üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini dil öğrenmenin daha hızlı, daha eğlenceli, daha kolay, daha çok dil öğrenen birey tarafından yönlendirilen, belirli hareket tarzı olarak tanımlamaktadır.

Son otuz yılda bireylerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmış, araştırmaların ana konusu öğretmen ve öğretmeden, öğrenci ve öğrenmeye kaymıştır. Bireylerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin dil başarılarını nasıl etkilediği ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır (Chen, 1990; Goh & Foong, 1997; Green & Oxford, 1995; Khalil, 2005; Wharton, 2000). Yapılan araştırmalar sonucunda, araştırmacılar daha çok başarılı olan öğrenenlerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini ortaya çıkararak, daha düşük başarıya sahip öğrencilerin etkili dil öğrenmelerini artırmaya çalışmışlardır. Ancak bu çabaların çok fazla bir getirisinin olmadığı görülmüştür. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili ana tema, öğrenenin öğrenme sürecindeki sorumluluğu taşıması ve bu süreçteki kararları kendinin alabilmesidir. Bu durum bireyin öz yeterlik algısı ile bağlantılı olarak görülmektedir.

Öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkların başında öz yeterlilik kavramı gelmektedir. Bandura (1997) öz yeterliği “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Bandura kavramı alanyazına kazandırdığından bu yana birçok araştırmacı öz yeterlik algısının eğitimdeki rolünü araştırmıştır (Linnenbrick & Pintrich, 2003; Mills, Pajares & Herron, 2007; Pajares & Schunk, 2002).

Yabancı dil eğitiminde öz yeterlilik inancı eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken önemli faktörler arasında gelmektedir. Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında başarı ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğu, öz yeterlilik arttıkça başarının arttığı görülmüştür (Büyükduman, 2006). Öz yeterlilikleri yüksek olan öğrenenler konulara

daha fazla ilgi gösterirler ve konuyla alakalı yapılan faaliyetlere isteyerek ve etkin katılırlar, bu da öğrenmelerini kolaylaştırır ve başarılı olmalarını sağlar. Öz yeterlilikleri düşük olan öğrenenler ise konulara uzak kalırlar, motive olmakta zorlanırlar ve konu ile ilgili faaliyetlerde başarılı olabileceklerinin düşünmedikleri için katılımda isteksiz davranırlar sonuç olarak da, öz yeterlilikleri yüksek olan öğrencilere göre başarıları da düşük olur (Duman, 2007). Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı, öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarının dil öğrenme stratejilerine göre göstermiş olduğu farklılığı ortaya çıkarmaktır.

Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançları ve İngilizce akademik başarıları dil öğrenme stratejilerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Alt Problemleri

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançları ve İngilizce akademik başarıları; dil öğrenme stratejileri;

- a) Bellek stratejileri,
- b) Bilişsel stratejileri,
- c) Eksik giderme stratejileri,
- d) Üst bilişsel stratejileri,
- e) Duygusal stratejileri,
- f) Sosyal stratejileri düşük, orta ve yüksek seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları, yabancı dil öğrenme stratejileri ile İngilizce akademik başarılarının araştırılacağı bu çalışmada nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi (düşük, orta ve yüksek) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ise İngilizce öz yeterlik düzeyleri ve İngilizce akademik başarı puan ortalamalarıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, İzmir Buca ilçesinde liseye devam eden kadın ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okul türleri İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinden araştırılmış, okul türlerinin tamamını içerisine alan ilçenin Buca ilçesi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verileri, İzmir Buca ilçesinde: Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerden her sınıf seviyesini temsil edecek öğrenci sayısı oranında seçkisiz bir şekilde elde edilmiştir. Toplamda 884 kişi araştırmaya katılmıştır. Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	456	51.6
	Erkek	428	48.4
	Toplam	884	100
Okul Türü	Fen Lisesi	173	19.6
	Sosyal Bilimler Lisesi	87	9.8
	Anadolu Lisesi	230	26
	Meslek Lisesi	212	24
	İmam Hatip Lisesi	182	20.6
	Toplam	884	100
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	243	27.5
	10. Sınıf	240	27.1
	11. Sınıf	232	26.2
	12. Sınıf	169	19.1
	Toplam	884	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin 456’sı kadın (%51.6), 428’i (%48.4) erkektir. Toplam 884 öğrencinin 230’u (%26) Anadolu Lisesi öğrencisiyken, 212’si (%24) Meslek Lisesi, 182’si (%20.6) İmam Hatip Lisesi, 173’ü (%19.6) Fen Lisesi ve 87’si (%9.8) Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin 243’ü (%27.5) 9. sınıfa devam ederken 240’ı (%27.1) 10. sınıfa, 232’si 11. sınıfa (%26.2) ve 169’u (%19.1) 12. sınıfa devam eden öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan öğrencilerin sahip olduğu dil öğrenme stratejileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen; dil eşdeğerliği çalışmaları ise Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile belirlenmiştir. Ölçek 50 maddeden oluşmaktadır, 1-5.maddeler Bellek, 10-23. maddeler Bilişsel, 24-29. maddeler Telafi, 30-38. maddeler Üstbiliş, 39-44. maddeler Duyuşsal, 45-50. maddeler Sosyal Dil Öğrenme Stratejilerini içermektedir. Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenme stratejileri envanteri alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları .59 ile .86 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı madde toplam korelasyon 50 maddenin hepsinde .92 çıkmıştır. Yapılan bu çalışma kapsamında ise alt ölçeklerin Cronbach Alfa değeri .72 ile .92 arasında değişmektedir. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı düzeylerini belirlemek için de Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce “Öz yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 8 madde Okuma, 10 madde Yazma, 10 madde Dinleme, 6 madde Konuşma olmak üzere toplamda 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa katsayısı .97’dir. Yapılan bu çalışma kapsamında da elde edilen Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geliştirilmesinde elde edilen değerle benzer şekilde .97 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonu itibarıyla okul yönetimlerinden temin edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi sınıf ortamında ve gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu’ndan alınan onayın ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle çalışma grubuna dahil edilen okullarda ders

saatlerinde, sınıf ortamında toplu biçimde uygulanmıştır. Veri toplama işlemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonunda yapılmıştır. Uygulamaların ardından tüm ölçekler incelenmiş ve toplam 921 öğrenciye ulaşıldığı görülmüştür. Ölçekleri eksik ya da yanlış doldurduğu tespit edilen 37 öğrenci çalışmadan çıkartılmış ve 884 öğrencinin ölçekleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların aldıkları puanların analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla ilk aşamada normallik testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişi sayısı göz önüne alındığında, Kolmogorov-Smirnov normallik testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Örneklem sayısının büyük olması sebebiyle, çarpıklık ve basıklık, ortalama ve ortanca değerleri de göz önüne alınmıştır.

Büyüköztürk'e (2006) göre bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılması uygundur. İngilizce akademik başarı puan ortalamaları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin, dil öğrenme stratejilerinin düşük orta ve yüksek olmasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır.

Varyansların homojen olduğu durumlarda, anlamlı farklılığın kaynağına Tukey Testi ile bakılmıştır. Bu testin tercih edilmesinin başka bir sebebi de gruplardaki kişi sayısının eşit olmamasıdır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda anlamlı farklılığın kaynağına Games-Howell Testi ile bakılmıştır. Box's M Testi'nin anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda çok değişkenli anlamlılığı belirlemek amacıyla Wilks Lambda sonucu göz önüne alınırken; .05'ten küçük olduğu durumlarda Pillai's Trace sonucuna bakılmıştır. Ölçümler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ise "Pearson Korelasyon Katsayısı" hesaplanmıştır.

Bulgular

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Bellek Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı düzeylerinin bellek stratejilerini kullanma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. "Pillai's Trace Testi" sonuçları, bellek stratejilerini kullanma düzeyleri açısından öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Pillai's $V = .358$, $F(4, 1760) = 95.896$, $p = .000$). İngilizce başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Bellek Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	287	65.90	20.20	Gruplar Arası	34808.27	2	17404.13	52.055	.000*
	Orta	310	75.41	18.15	Grup İçi	294556.0	881	334.343		
	Yüksek	287	81.33	16.32	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	287	78.24	24.95	Gruplar Arası	271995.5	2	135997.8	242.278	.000*
	Orta	310	100.07	22.34	Grup İçi	494530.5	881	561.929		
	Yüksek	287	121.78	23.82	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 2 incelendiğinde, İngilizce akademik başarı puanlarının ($F(2, 881)= 52.055$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının ($F(2, 881)= 242.278$; $p<.05$) katılımcıların bellek stratejilerini kullanma düzeylerine göre değiştiği görülmektedir. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch’s F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir. İngilizce akademik başarı puanları arasındaki farkın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell ile bakılmış; bellek kullanma stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Bellek stratejileri orta düzeyde ve yüksek düzeyde olanların İngilizce başarı puanları arasında da bellek stratejileri yüksek düzeyde olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılığın kaynağına “Tukey Testi” ile bakılmış ve aynı örüntü elde edilmiştir ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Bilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve yılsonu İngilizce akademik başarı puanlarının bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. “Pillai’s Trace Testi” sonuçları, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik doğrusal kombinasyonlarının, bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Pillai’s $V= .543$, $F(4, 1762)=164.159$, $p=.000$). İngilizce başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Bilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	296	64.45	18.87	Gruplar Arası	55145.75	2	27572.87	88.585	.000*
	Orta	311	74.84	18	Grup İçi	274218.5	881	311.258		
	Yüksek	277	84.05	15.79	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	296	74.60	20.06	Gruplar Arası	414517.3	2	207258.6	518.722	.000*
	Orta	310	98.98	19.24	Grup İçi	352008.8	881	399.556		
	Yüksek	277	128.39	20.72	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, İngilizce akademik başarı puanları ($F(2, 881) = 88.585$; $p < .05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanları ($F(2, 881) = 518.722$; $p < .05$) katılımcıların bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch's F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir.

İngilizce akademik başarı puanları arasındaki farkın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi ile bakılmış; bilişsel dil stratejileri yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, düşük ve orta düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bilişsel dil stratejileri kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, orta düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha düşüktür ($p < .05$).

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılığın kaynağına "Tukey Testi" ile bakılmıştır. İngilizce yılsonu başarı ortalamaları arasındaki farklılığa benzer bir şekilde, bilişsel stratejileri sıklıkla kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri, orta düzeyde ve düşük düzeyde bilişsel strateji kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Yine bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin öz yeterlik inançları, düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha fazladır ($p < .05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Telifi Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin, dil öğrenme stratejilerinden telifi stratejilerini kullanma düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Wilk's Lambda Testi sonuçları, öğrencilerin telifi stratejilerini kullanma düzeylerine göre, İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda = .658$, $F(4, 1762) = 102.591$, $p = .000$). İngilizce akademik başarı ve

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Telifi Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzye	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	279	64.84	18.43	Gruplar Arası	45830.43	2	22915.22	71.202	.000*
	Orta	302	74.55	18.72	Grupici	283533.8	881	321.832		
	Yüksek	303	82.60	16.64	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	279	77.30	23.28	Gruplar Arası	258165.6	2	129082.8	223.703	.000*
	Orta	302	101.64	24.15	Grupici	508360.4	881	577.027		
	Yüksek	303	119.36	24.55	Toplam	766526.0	883			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce akademik başarı puanlarının ($F(2, 881)= 71.202$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının ($F(2, 881)= 223.703$; $p<.05$) öğrencilerin telifi stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch's F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir.

İngilizce akademik başarı puanları arasındaki farkın kaynağına Games-Howell testi ile bakılmış; telifi stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Orta düzeyde ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında da yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p<.05$).

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılığın kaynağına "Tukey Testi" ile bakılmış ve benzer bir örüntü elde edilmiştir. Yüksek düzeyde telifi stratejisi kullanan öğrencilerin öz yeterlik puanları, orta ve düşük düzeyde telifi stratejisi kullananlardan anlamlı bir şekilde yüksektir. Telifi strateji düzeyi orta ve yüksek öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında, yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Üst Biliş Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst biliş stratejilerini düşük, orta ve yüksek düzeyde kullanmalarına göre İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve yılsonu İngilizce akademik başarı puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Pillai's Trace Testi sonuçları, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının, üst biliş stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Pillai's $V= .454$, $F(4, 1762)= 129.311$, $p=.000$). İngilizce başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Üst Biliş Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	295	65.80	295	Gruplar Arası	36549.24	2	18274.62	54.983	.000*
	Orta	326	75.86	326	Grupici	292815.0	881	332.367		
	Yüksek	263	81.71	263	Toplam	343753.4	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	295	76.18	295	Gruplar Arası	343753.4	2	171876.7	358.167	.000*
	Orta	326	100.77	326	Grupici	422772.7	881	479.878		
	Yüksek	263	125.88	263	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğrencilerin üst biliş stratejilerini kullanma düzeylerine göre İngilizce akademik başarı puanları ($F(2, 881)= 54.983$; $p<.05$) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanları ($F(2, 881)= 358.167$; $p<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının, İngilizce başarı puanlarında karşılanmadığı görülmüş, ancak Brown–Forsythe F ve Welch’s F düzeltmeleri, bu durumun elde edilen sonuçlar üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir.

Anlamlı farklılığın kaynağına bakmak amacıyla, İngilizce akademik başarı puanları için Games-Howell; İngilizce ile ilgili öz yeterlik ölçeği için Tukey testi kullanılmıştır. Her iki testin sonuçlarına göre, üst biliş stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce ile ilgili öz yeterlik ölçeği puanları; orta ve düşük düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu stratejileri orta düzeyde kullanan kişilerin başarı ve öz yeterlik puanları, düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Duyuşsal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce ile öz yeterlik inancı ölçeği ve yılsonu İngilizce akademik başarı puanlarının, dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Wilk’s Lambda Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce öz yeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonları, duyuşsal stratejileri kullanma düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (Wilk’s $\Lambda = .737$, $F(4, 1760)=72.472$, $p=.000$). Yılsonu İngilizce akademik başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Duyuşsal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	259	68.64	19.58	Gruplar Arası	11612.13	2	5806.064	16.098	.000*
	Orta	322	76.15	19.02	Grupici	317752.1	881	360.672		
	Yüksek	303	77.01	18.44	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	259	78.91	24.86	Gruplar Arası	191002.1	2	95501.03	146.191	.000*
	Orta	322	102.35	25.50	Grupici	575524.0	881	653.262		
	Yüksek	303	115.63	26.20	Toplam	766526.0	883			

*p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce akademik başarı (F(2, 881)= 16.098; p<.05) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının (F(2, 881)= 146.191; p<.05) öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. İngilizce akademik başarı puanlarının ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanların arasındaki anlamlı farkın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” ile bakılmıştır. Duyuşsal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir (p<.05). Duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullananlar ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Öz yeterlik inancı puanları incelendiğinde, duyuşsal stratejileri yüksek düzeyde kullananların puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Duyuşsal stratejileri kullanım düzeyi orta olan öğrencilerin öz yeterlik puanları ise, düşük olan öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir (p<.05).

Öz Yeterlik İnancı ve Akademik Başarı Düzeylerinin Sosyal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden sosyal stratejileri düşük, orta ve yüksek düzeyde kullanmalarına göre İngilizce ile Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve yıl sonu İngilizce akademik başarı puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce özyeterlik düzeylerinin doğrusal kombinasyonlarının, sosyal stratejileri kullanma düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine “Wilk’s Lambda Testi” ile bakılmıştır. Test sonuçları anlamlı farklılığa işaret etmiştir (Wilk’s Λ = .710, F (4, 1760)=82.281, p=.000). Yılsonu İngilizce akademik başarı ve İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Sosyal Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin değişimine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Düzye	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İngilizce Akademik Başarı	Düşük	307	67.70	19.70	Gruplar Arası	20176.67	2	10088.34	28.746	.000*
	Orta	307	77.76	17.91	Grupici	309187.6	881	350.951		
	Yüksek	270	77.70	18.52	Toplam	329364.2	883			
İngilizce Özyeterlik İnancı	Düşük	307	81.11	25.37	Gruplar Arası	209308.8	2	104654.4	165.466	.000*
	Orta	307	102.21	24.18	Grupici	557217.2	881	632.483		
	Yüksek	270	119.07	25.96	Toplam	766526.0	883			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce akademik başarı puanları (F(2, 881)= 28.746; p<.05) ve İngilizce öz yeterlik inancı puanları (F(2, 881)= 165.466; p<.05) sosyal stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Her iki ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki farklılığın kaynağına çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” ile bakılmıştır. Sosyal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksekken (p<.05) sosyal stratejileri orta düzeyde kullananların puanları ile yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>.05).

Sosyal stratejileri daha fazla sıklıkla kullanan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Orta düzeyde sosyal stratejilere başvuran kişilerin, öz yeterlik puanları ise, düşük düzeyde başvuran öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir (p<.05).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma sonucunda, bellek stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Bellek stratejileri orta düzeyde ve yüksek düzeyde olanların İngilizce başarı puanları arasında da bellek stratejileri yüksek düzeyde olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlardan elde edilen anlamlı farklılıkta aynı örüntü elde edilmiştir. Bilişsel dil stratejileri yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, düşük ve orta düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, bilişsel dil stratejileri kullanma düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, orta düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. İngilizce yılsonu başarı ortalamaları arasındaki farklılığa benzer bir şekilde, bilişsel stratejileri sıklıkla kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri, orta düzeyde ve düşük düzeyde bilişsel strateji kullanan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılık olduğu, görülmüştür. Yine bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin öz yeterlik inançları, düşük

düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Telafi stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, orta ve yüksek düzeyde kullananların puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu, orta düzeyde ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında da yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek düzeyde telafi stratejisi kullanan öğrencilerin öz yeterlik puanları, orta ve düşük düzeyde telafi stratejisi kullananlardan anlamlı bir şekilde yüksektir. Telafi strateji düzeyi orta ve yüksek öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında, yüksek düzeyde kullananlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üst biliş stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve İngilizce ile ilgili öz yeterlik ölçeği puanları; orta ve düşük düzeyde kullananların puanlarından anlamlı farklılığın olduğu, bu stratejiyi orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarı ve öz yeterlik puanları, düşük düzeyde kullananlardan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duyuşsal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı farklılık gösterdiği, duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullananlar ve yüksek düzeyde kullananların başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öz yeterlik inancı puanları incelendiğinde, duyuşsal stratejileri yüksek düzeyde kullananların puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı farklılık olduğu. Duyuşsal stratejileri kullanım düzeyi orta olan öğrencilerin öz yeterlik puanları ise, düşük olan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanları, bu stratejileri düşük düzeyde kullananlardan anlamlı farklılık gösterdiği, fakat sosyal stratejileri orta düzeyde kullananların puanları ile yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal stratejileri daha fazla sıklıkla kullanan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği puanlarının, orta ve düşük düzeyde kullananlara göre anlamlı farklılık gösterdiği, orta düzeyde sosyal stratejilere başvuran öğrencilerin, öz yeterlik puanları ise, düşük düzeyde başvuran öğrencilerinden anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bu alanda yapılan araştırmalar ve alanyazın ile aynı doğrultudadır. Daha önce dil öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki çalışmalar (Bremner, 1999; Green & Oxford, 1995; Goh & Foong 1997; Park, 1997; Wharton, 2000; Magogwe & Oliver 2007; Demirel, 2012; Aslan 2009; Magno 2010; Kürüm 2012; İpek 2012; Alhaisoni 2012; Çetinkaya 2017) dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenen bireylerin akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu farklılık göstermiştir. Aynı şekilde yapılan bu çalışmada da dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının, kullanmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Bu stratejiler doğrudan stratejiler: bellek, bilişsel, telafi stratejileri olarak üç alt stratejiye; dolaylı stratejiler ise üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak üç ana alt boyutta ele alınmıştır. Dil öğrenme stratejileri arasında yapılan farklı araştırmalarda bu stratejilerin kullanım sıklığının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alptekin (2007) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenen bireylerin iletişimleri esnasında eksik ya da kendilerini yetersiz buldukları zamanlarda kullanmış oldukları telafi

stratejilerini diğer stratejilere göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) tarafından yapılan çalışmada ise dil öğreniminin başlangıç ve orta seviyesinde olan bireylerin, yeni kalıp ve kelimeleri ezberlemek için hafıza stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın yanı sıra pratik yapma, mesajın alınıp verilmesi, alınan mesajın analiz edilip sorgulanması gibi becerileri gerektiren bilişsel stratejilerin öğrencilerin akademik başarıları arasında güçlü ilişkinin olduğu Oxford ve Ehrman (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda bulunmuştur. Dil öğrenimine karşı olumlu ve olumsuz algı, inanış ve tutumları yönlendirebilme stratejilerinden olan strateji ise duyuşsal stratejidir. Yapılan çalışmalarda (Tunç, 2003; Hamamcı, 2012; Uztosun, 2014) duyuşsal stratejinin diğer stratejilere göre daha az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Dreyer ve Oxford (1996), Güney Afrika'da İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasında .73 korelasyon olduğu sonucuna ulaşmasına rağmen, Oxford ve Ehrman (1995) İngilizce öğrenen bireyler arasındaki bu ilişkinin .61 olduğunu bulmuştur. Diğer dil öğrenme strateji çalışmalarında strateji kullanımı ve İngilizce başarıları arasında Tayland'da .35 (Mullins, 1992), Japonya'da .30 (Watanabe, 1990) ve Kore'de .24 (Park, 1994) korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004). Yapılan bu çalışmada ise İngilizce akademik başarı ortalamaları ile bilişsel stratejiler .43 ve telafi stratejileri .40, bellek stratejileri .36 ve üst biliş stratejileri .34 arasında orta düzeyde; sosyal stratejiler .25 ve duyuşsal stratejiler .18 arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu çalışmada dil öğrenme stratejilerine ek olarak, İngilizce öz yeterlik algısının da büyük öneme sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son yıllarda öz yeterlik ve akademik başarı arasında yapılan çalışmalarda bu ikili arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Hsieh, 2004). Daha önce İngilizce öz yeterlik alanında yapılan bazı çalışmalarda (Mills, Pajares & Herron, 2006; Rahimi & Abedini, 2009, akt. Açıkkel, 2011) dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi dil becerilerinin farklı bölümlerine yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin öz yeterlik algıları ile dil becerilerinin bu alanları ile başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Türkiye'de öz yeterlik algısı ve öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında yapılan çalışmalarda (Duman, 2007; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009; Açıkkel, 2011; Kaşık, 2014; Doğan, 2016) yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin İngilizce akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler, öz yeterlik algısının bireylerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu gösteren araştırmaları desteklemektedir.

Yapılan bu çalışmada ayrıca bireylerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlikleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu daha önce bu alanda yapılan çalışmalarda (Yang, 1999; Wong, 2005; Gahungu, 2007) görülmüştür. Bu çalışmada, Öz yeterlik inancı düzeyleri ile bilişsel stratejiler .80, üst biliş stratejileri .71, bellek stratejileri .67 ve telafi stratejileri .64 arasında yüksek düzeyde; sosyal stratejiler .57 ve duyuşsal stratejiler .51 arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu sonuçlar, dil öğrenme strateji kullanımı ile İngilizce öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmaları desteklemektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmada, dil öğrenme stratejilerinin her bir basamağı ayrı ayrı değerlendirilmiş olup bireylerin kullandıkları stratejiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu yolla, strateji kullanımı, İngilizce öz yeterlik algısı ve akademik başarılar arasında daha açıklayıcı verilere ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, yabancı dil öğretmenlerinin eğitimlerine, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik konusunda daha çok teorik bilgiler konulabilir. Bu sayede yeterli donanımına sahip öğretmenler derslerde daha etkin ve öğrencilere iyi bir rol model olabilir. Eğitim politikalarını geliştiren bireylerin bu sonuçları göz önüne alarak İngilizce öğretmenlerine konu ile ilgili seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlemeleri, dil öğrenme strateji farkındalığının artırılması konusunda politikaların belirlenmesi, öğrencilerin İngilizce eğitim seviyelerinin artmasında önemli bir adım olabilir. İngilizce öğretmenlerinin, sınıf içerisindeki ortamı mümkün olduğu kadar öğrenci odaklı hale getirmeleri, öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu duygular geliştirmelerini sağlanmasında aktif olmaları, öğrencilerin yabancı dil seviyesinin artırılmasında olumlu katkısı olabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini bilmiyor olmaları, strateji kullanmama nedeni olabilir. Bundan dolayı öğrencilere dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi verilmeli, bu stratejileri nasıl kullanacakları ders esnasında verilecek aktivite ve görevler ile stratejilerin öğrenciler tarafından pekiştirilmesi sağlanabilir.

Yapılacak araştırmalara yönelik olarak, Araştırmada ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu verileri desteklemek amacı ile öğrenciler ile görüşmeler yapılarak ve gözlem yolu ile veriler toplanarak nitel araştırma ile birleştirilebilir. Araştırma MEB'e bağlı liselerde yapılmıştır, araştırmaya özel liseler dahil edilebilir. Öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik algılarının öğrencilerin strateji seçimi ve İngilizce öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri seçimini etkileyen faktörler üzerine çalışılabilir.

Kaynakça

- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. (Unpublished MA Thesis) Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğreniminde strateji seçimi: Doğal veya eğitsel dil edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 4-11.
- Alhaisoni, E. (2012). Language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. *Asian Social Science*, 8(13), 115.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English*. (Unpublished MA Thesis), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Avrupa Birliği Bakanlığı (2018). Türkiye-AB İlişkilerinin tarihçesi. https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html adresinden edinilmiştir.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 155–187.
- Çetinkaya, G. (2017). *The relationship among language learning strategies, motivation and academic achievement of university preparatory school students*. (Unpublished MA Thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dreyer, C. & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford, (Ed.), *Language learning strategies around the world: The world crosscultural perspectives*. USA: University of Hawaii.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara, ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. (Unpublished doctoral thesis), Northern Arizona University, USA.
- Goh, C. & Foong, K. P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Green, M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261–297.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Hsieh, P. (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement*. (Unpublished doctoral thesis). Texas University, Austin.
- İpek, Ö. F. (2012). *Language learning strategy use and English language academic achievement among university preparatory school students*. (Unpublished MA Thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.

- Kaşık, İ. (2014). *The Relationship among Self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. (Unpublished MA Thesis), Ufuk University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Kürüm, E. Y. (2012). *The impact of strategy based instruction on improving the foreign language proficiency level of the 3rd grade students at the Turkish Military Academy*. (Unpublished doctoral thesis), Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Magno, C. (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *Teaching English to Speakers of Languages Journal*, 2, 39-61.
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: *A study of language learners in Botswana*. *System*, 35(3), 338-352.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 42(1), 1-47.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2002). Development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Ed.) *Development of achievement motivation*. (pp.16-31). San Diego: Academic Press.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Cinkara, E. (2009). Self- efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas Royal*, 3(2), 129-142.
- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University*. (Unpublished doctoral thesis), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Uztosun, M. S. (2014). The impact of language learning experience on language learner strategy use in Turkish EFL Context. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(1) 157-168.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC journal*, 36(3), 245-269.

- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.



Readability of the 8th Grade Turkish Textbooks

Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği*

Yasemin Baki**

Geliş / Received: 15.03.2018

Kabul / Accepted: 18.04.2019

ABSTRACT: In this study, it was aimed to determine the word and sentence lengths of the texts of the 8th grade Turkish textbooks and to determine the readability levels of these texts and to examine the appropriateness of the texts to the class level. In this research carried out by the qualitative research methodology, the document review and its design were used. In the analysis of the data, descriptive analysis was used. As a result of this analysis, sentences and word lengths of the texts, frequency and percentage values of the obtained findings about the readability levels were shown in tables and graphs. In the determination of the words, sentence lengths and readability of the texts, Ateşman's (1997) readability formula adapted to Turkish from Flesch and the readability formula developed by Çetinkaya (2010) were used. 22 texts in the 8th grade Turkish textbook prepared by MEB (Ministry of National Education) Publications were analyzed in the research and the free reading texts included the research, but the poems excluded from the scope of the research. As a result of the study, it has been found that the texts are generally more appropriate to the class level, and that the narrative texts are simpler and more readable than the informative texts.

Keywords: Turkish textbook, text, reading, readability, comprehensibility.

ÖZ: Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime ve cümle uzunluklarının belirlenmesi ve bu metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenerek metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma metodolojisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda metinlerin cümle ve kelime uzunlukları, okunabilirlik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablolar ve grafikler şeklinde gösterilmiştir. Metinlerin kelime, cümle uzunlukları ve okunabilirliklerinin tespitinde, Ateşman'ın (1997), Flesch'ten Türkçe'ye uyarladığı okunabilirlik formülü ve Çetinkaya'nın (2010) geliştirdiği okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Çalışmada MEB Yayınları tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 22 metin incelenmiş, çalışmaya serbest okuma metinleri de dâhil edilmekle birlikte şiirler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma sonucunda metinlerin genel olarak sınıf düzeyine uygun olduğu bununla birlikte öyküleyici metinlerin, bilgilendirici metinlere göre daha basit, okunabilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe ders kitabı, metin, okuma, okunabilirlik, anlaşılabilirlik.

*Bu çalışma Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumunda (DEKUS, 2018) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

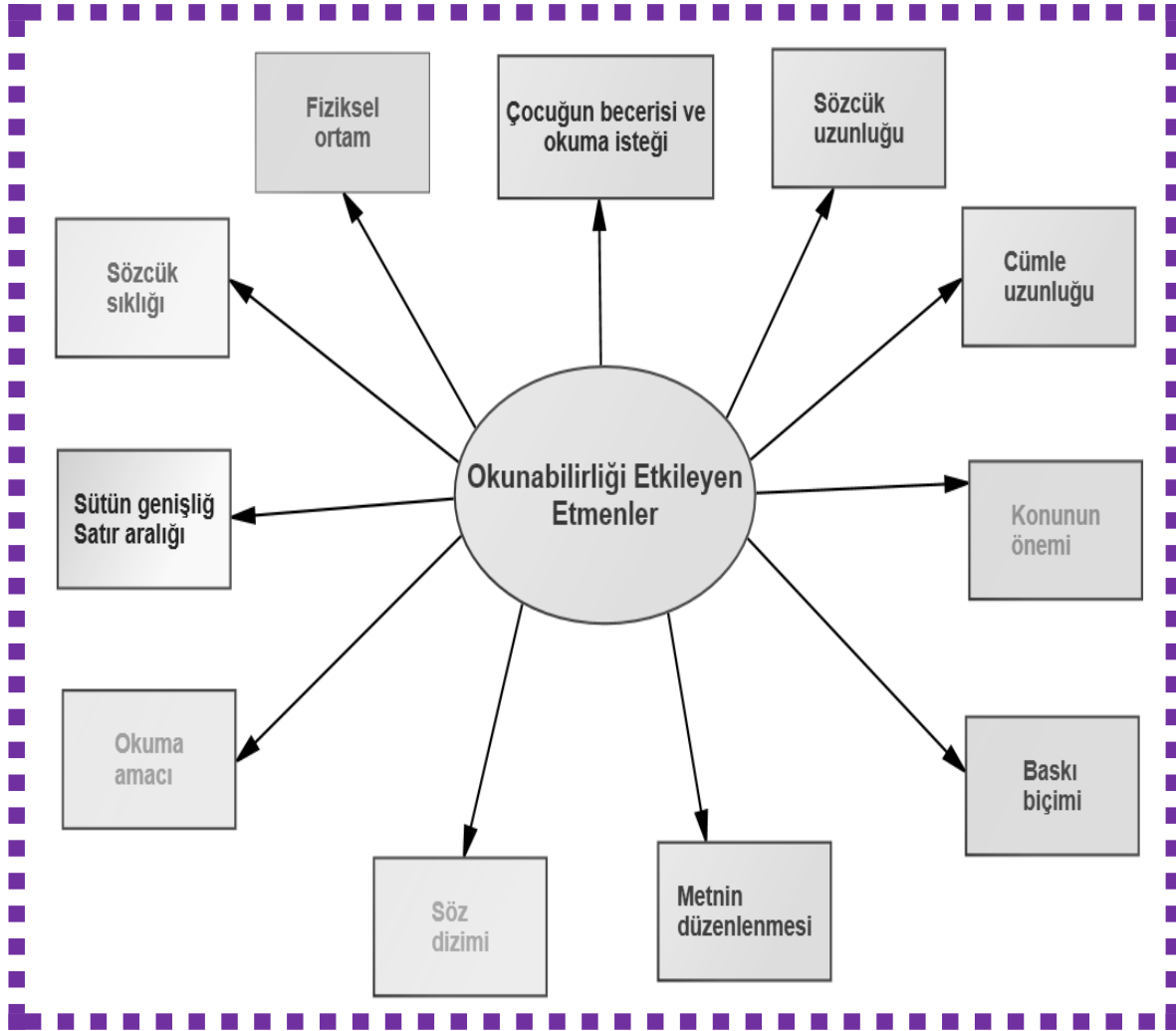
** Dr. Öğr. Üyesi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, ysmnbaki@gmail.com

Giriş

Metin, Türkçe Sözlük'te (2011) “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst” olarak tanımlanmaktadır. Bu sözcüğün Fransızcadaki (texte) ya da İngilizce'deki (text), Latince'de ise karşılığı “textus” sözcüğü ile karşılanmakta olup bu sözcük “dokuma” ve “kumaş” anlamlarına gelmektedir. Kumaş nasıl farklı birçok iplikten dokunarak oluşuyorsa, metinde kendini oluşturan öğelerin aşama aşama eklenmesiyle harflerin, kelimelerin ve cümlelerin dokuma süreci sonucunda oluşan bir yapıdır (Akbayır, 2007).

Metinler; tarihsel, kültürel ve sosyal değişim süreci içerisinde düşünce ve duyguların düzenlendiği harf denilen sembollerin kullanılarak oluşturulduğu anlamlı biçimbirimlerdir (Aksan, 1999). Metni oluşturan semboller hem anlam hem de biçim olarak bir bütündür. En genel anlamıyla ise metinleşme süreci sonucunda oluşturulan cümlelerin ötesinde kendi içerisinde bütün bir yapıdır (Günay, 2013). Metinleşme sürecinin sonucunda vücuda getirilen metin öncelikli olarak iletişimsel bir amaca hizmet etmekte olup bu amacı yerine getirebilmesi için metin olabilmesi için belli ölçütlere sahip olması gerekir (Gökçe, 2017; Yılmaz, 2010). Alan yazında çeşitli tanımlamalar yapılmakla birlikte pek çok dil ve anlatım unsurundan oluşan organik bir yapı olan metnin unsurları; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık olarak tanımlanmaktadır (Beaugrande & Dressler, 1981; Gündüz ve Şimşek, 2011). İşeri'ye (2010) göre ise metinsellik ölçütleri metin merkezli, okur merkezli ve diğer özellikler olmak üzere üç bölümde değerlendirilmekte olup metin merkezli ölçütlerde; gönderimsel, değiştirmeye dayalı, bağlaçlara dayalı, eksiltiye dayalı, yinelemeye dayalı, eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık”, “konu birliği/sürekliliği, başlık-içerik uyumu, paragraf-bölüm uyumu” ölçütleriyle değerlendirilmektedir. Metinler, okur merkezli ölçütlerde ise “amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, belirgin ileti, anlaşılır ileti, uygun dil kullanımı, okunabilirlik” ölçütleriyle; diğer özellikler başlığında ise metinler “yazım ve noktalama, ilgi çekicilik, MEB'in amaçlarıyla uyum, değerlerle uyum, görsel öğeler” ölçütleri olarak sınıflandırılmıştır.

Bir metnin okur tarafından değerlendirilmesi boyutunda İşeri'ye (2010) göre okur merkezli ölçütlerden biri de okunabilirliktir. Göğüş (1978) okunabilirliği belli bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlaması olarak tanımlarken Ateşman'a (1997) göre ise okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olma durumudur. Okunabilirlikte amaç metinlerin kelime/cümle uzunluklarından hareketle metnin güçlüğünün belirlenmesi ve bu orandan hareketle metinlerin okuyanın düzeyine uygunluğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Okunabilirlik aslında çok boyutlu bir yapıya sahip olmakla birlikte bu süreci etkileyen pek çok değişken vardır. Rye'a0 (1982) göre bir metnin okunabilirliğini etkileyen değişkenler şunlardır:



Şekil 1. Metnin Okunabilirliği Etkileyen Değişkenler (Çetinkaya, 2010).

Alan yazında yapılan araştırmalarda okunabilirliğin belirlenmesinde ise ağırlıklı olarak sözcük ve cümle uzunluğu esasına dayalı araştırmalar yapılmakta ve metnin içeriği, uzunluğu, yapısı, görsellerin etkisi, okuyucu gibi değişkenler bu işlemin dışında tutulmaktadır (Çetinkaya, 2010; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Bu araştırmalarda ise okunabilirliğin belirlenmesinde yaygın olarak uzman görüşü, çıkartmalı okunabilirlik işlemi ve okunabilirlik formülleri kullanılmaktadır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Uzman görüşünün uygulamada uzun bir süre gerektirmesi ve nesnel bir yargıya ulaşmanın güçlüğü yüzünden pek tercih edilmemektedir. Çıkartmalı okunabilirlik işlemi (boşluk doldurma/tamamlama tekniği) ise metinden seçilen 275-300 kelimelik bölümde her beş sözcükte bir sözcüğün çıkarılarak ilgili boşlukların en uygun sözcükle okur tarafından tamamlanmasıdır (Mariotti ve Homan, 2001; aktaran, Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Okunabilirliği belirlemek için yaygın kullanılan olarak kullanılan metot ise okunabilirlik formülleridir. Bu formüllerde amaç, metnin yapısal özelliklerinden hareketle metinleri okuma zorluk ve kolaylıklarına göre sınıflandırmayı amaçlayan araçlardır (Çetinkaya, 2010). Bu formüllerde amaç metindeki ilk yüz kelimedeki hece sayısı olarak ortalama kelime uzunluğu ve kelime sayısı olarak ortalama cümle uzunluğundan hareketle metnin güçlük düzeyinin tespit edilmesidir. Alan yazında çeşitli formüller geliştirilmekle birlikte en yaygın olarak bilinenleri; Dale-Chall Formülü, Gunning Fog Index, Fry Okunabilirlik

Grafıgi, Flesch-Kincaid Formülü, Raygor Formülü, McLaughlin 'SMOG' Formülü, Ateşman (1997) Formülü ve Çetinkaya-Uzun (2010) Formülüdür. Her dilin kendine has özellikleri olduğu düşüncesinden hareketle yabancı bir dile ait formüllerle değil de o dilin özelliklerine uygun olarak geliştirilen formüllerle güvenilir sonuçlar elde edilecektir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde okunabilirlikle ilgili ilk çalışma Ateşman'ın (1997) Flesch'ten Türkçeye adapte ettiği okunabilirlik formülüyle gerçekleşmiştir. Çetinkaya ise Türkçe için okunabilirlik formülü geliştirmiştir (Çetinkaya, 2010). Bu iki formül alan yazında yaygın olarak kullanılan iki okunabilirlik formülüdür. Bu formüller, metnin yapısal okuma güçlük düzeyi hakkında bilgi vermekte metnin öğrencinin ya da sınıfın düzeyine uygunluğu hakkında kesin sonuçlar vermemekte ve metne ilişkin diğer özelliklerle bütün olarak değerlendirildiğinde metnin seviyeye uygunluğu hakkında bilgi vermektedir (Zorbaz, 2007).

Eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez araçlarından olan ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin düzeylerine uygun olması öğretim programlarında istenilen amaçlara erişim adına önemli bir durumdur (Bağcı ve Ünal, 2013). Eğitim-öğretimdeki pek çok yeniliğe ve gelişen teknolojiye rağmen gerek diğer derslerde gerekse Türkçe derslerinde de en yaygın olarak kullanılan araç ders kitaplarıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2004; Sever, 2003). Derslerin kendi kazanımları çerçevesinde düzenlenen ders kitaplarının içeriği ders niteliğine göre değişmekle birlikte Türkçe ders kitaplarının temel malzemeleri edebi metinlerdir. Derse ilişkin kazanımlar bu metinler aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve temel dil becerileri bu metinler aracılığıyla geliştirilmektedir.

Türkçe dersinin temel kazanımlarından olan okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde ders kitaplarında yer alan metinler de ana araç-gereçlerden olup derslerde kullanılan temel malzemeleridir (Zorbaz, 2007). Bu sebeple ders kitaplarındaki metinler programa ve toplumsal yapıya uygun olmakla birlikte ve her sınıf seviyesinde öğrencinin okuma düzeyine uygun olmalıdır (Demir, 2008). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen Türkçe Dersi Ders Kitaplarını İnceleme ve Değerlendirme Ölçütleri'nde (2006) "Kullanılan dil, nitelik ve nicelik bakımından (kelime seçimi, cümle yapıları, cümle ve metin uzunluğu) öğrenci düzeyine uygun olmalı" ifadesi bu durumun bir istekten öte ders kitaplarındaki metinler için bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazında Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik düzeylerinin incelendiği çeşitli çalışmalar mevcut olup bu araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin büyük çoğunluğunun okunabilirlik ölçütlerini tam olarak karşılamadıkları belirlenmiştir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Demir, 2008; Tosunoğlu ve Özlük, 2011; İskender, 2013; Bağcı ve Ünal, 2013; Okur ve Arı, 2013; Durukan, 2014; Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Çakıroğlu, 2015; Mirzaoğlu ve Akın, 2015; Özdemir, 2016). Bu araştırmada da özellikle ortaöğretim evresine geçişteki son basamak olan Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinler Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Böylelikle her iki formülle de metinlerin güçlük düzeyleri ve hangi sınıf seviyesine uygun olduğu birlikte değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerinin belirlenerek bu metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada Türkçe dersi 8. sınıf kitabında

yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?” sorusunda cevap aranmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin ortalama sözcük ve tümce uzunluğu nedir?
2. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne göre Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirlik gücü nedir?
3. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne göre Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki bilgilendirici metinlerin okunabilirlik gücü nedir?
4. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne göre Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki öyküleyici metinlerin okunabilirlik gücü nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliğinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde; sosyal fenomenler, insan davranışları ve bu davranışların sebepleri detaylı bir şekilde doğal süreci içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaktadır (Conrad ve Serlin, 2011). Bu yöntemle gerçekleştirilen araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemede, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital malzemelerin toplanıp incelenmesi amaçlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011, Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle belirlenen örneklem, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB Yayınları tarafından hazırlanan Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki 22 tane okuma ve serbest okuma metinlerinden oluşan dokümanlardır. Araştırmada Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki serbest okuma metinleri de dâhil edilmekle birlikte şiirler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu analizde, elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutularak betimsel bir yaklaşımla önceden belirlenen temalar altında sunulması şeklinde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki okuma ve serbest okuma metinlerinde oluşan dokümanlara ilişkin veriler önceden belirlenen temalara göre oluşturulan plan dâhilinde analiz edilmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle betimsel analizin kapsamı oluşturulmuş ve verilerin analizindeki boyutlara göre hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiş ve veriler sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda Türkçe dersi 8. Sınıf kitabındaki metinler ilgili temalara göre ve tür açısından öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere sınıflandırılarak ders kitabındaki Okuma Kültürü, Atatürk, Millî Kültür, Kişisel Gelişim, Toplum Hayatı, Zaman ve Mekân temaları altında ayrı ayrı tablolandırılmıştır.

Verilerin işlenmesi aşamasında ise metinlerin kelime, cümle uzunlukları ve okunabilirliklerinin tespitinde, Ateşman'ın (1997), Flesch'ten Türkçeye uyarladığı

okunabilirlik formülü ve Çetinkaya (2010)'nın geliştirdiği Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Ateşman (1997) tarafından uyarlanan formülde kelime ve cümle uzunluğunu esas alan ve metinden seçilen yüz kelimelik bir bölümde uygulanabilen formül şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 \times A - 2,610 \times B$$

A: Ortalama sözcük uzunluğu

B: Ortalama cümle uzunluğu

Çetinkaya (2010)'nın Türkçeye göre geliştirdiği Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü şu şekildedir:

$$OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$$

OP = Okunabilirlik puanı

OTU = Ortalama tümce uzunluğu

OSU = Ortalama sözcük uzunluğu

Bu iki okunabilirlik formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri ortaya konulmuştur. Metinler şu basamaklara göre analiz edilmiştir (Çetinkaya, 2010):

1. Sözcüklerin sayılması: Boşlukla aralanmış, sayılar, yazı birimler, semboller ve yazı birim kümeleri sözcük olarak kabul edilmiştir. Birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilmiştir.

2. Cümlelerin sayılması: Dilbilgisel olarak diğer tümce veya tümleçten bağımsız olduğu düşünülen her birim tümce olarak kabul edilmiştir. Nokta (.), soru işareti (?), açıklama noktası (:) ve iki parantez () bitirilmiş bir tümce olarak kabul edilmiştir. Ayrıca virgül (,) ile ayrılmış sıralı tümceler ve ve/veya/dA/ki/yahut gibi çeşitli bağlaçlarla bağlanmış bağlı tümcelerin her biri de tümce olarak sayılmıştır. Metinlerin okunabilirliğinin belirlenmesi için öncelikle ilk yüz kelimelik dilimdeki cümle sayılarına bakılmıştır. Eğer cümle yüz kelimeye bitmiyorsa ilk yüz kelimeye dahil olan kelime sayısı, o cümlenin toplam kelime sayısına bölünmüştür. Örneğin ilk yüz kelimeye 20 tam cümle ve bir yarım cümle olsun. Yarım cümlenin ilk yüz kelime içerisinde kalan kelime sayısı 3, aynı cümlenin toplam kelime sayısı ise 4 olsun. Yarım cümle $\frac{3}{4}$ şeklindeki hesaplamayla 0.75 olarak hesaplanır. Ardından mevcut 20 cümleyle toplanır ve toplam cümle sayısı 20.75 olarak hesaplanmış olur.

3. Hecelerin sayılması: Seslemler sesletildiği biçimiyle sayılmıştır. Semboller ve şekiller de sesletildikleri biçimiyle sayılmıştır.

4. Ortalama tümce uzunluğunun bulunması (OTU): Toplam sözcük sayısının tümce sayısına bölünmesiyle hesaplanır.

$$OTU = \frac{\text{Toplam sözcük sayısı}}{\text{Toplam tümce sayısı}}$$

5. Ortalama sözcük uzunluğunun bulunması (OSU): Toplam seslem sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle hesaplanır.

$$OSU = \frac{\text{Toplam hece sayısı}}{\text{Toplam sözcük sayısı}}$$

Toplam sözcük sayısı

6. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülünde değerlerin yerine konularak metinlerin okunabilirlik puanlarının hesaplanması.

Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici ve öyküleyici türdeki 22 metnin yukarıdaki basamaklar takip edilerek okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Bu formüllerden hareketle her metne ilişkin elde edilen okunabilirlik puanları Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülündeki değerlendirmeler kapsamında tanımlanarak metinlerin okunabilirlik düzeyi tespit edilmiştir. Böylelikle her metnin ortalama kelime ve cümle uzunluğu, metnin düzeyi, okunabilirliği ve sınıf seviyesine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri tablolar ve grafikler şeklinde sistematik olarak karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada kapsamındaki metinlerin okunabilirliklerinin puanlarının hesaplanması ve bu süreçte kullanılan okunabilirlik formülleri ve düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun’a Göre Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Ateşman Okunabilirlik Formülü Düzeyleri		Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü Düzeyleri		
Puan	Derece	Puan	Okuma Düzeyi	Sınıf Seviyesi
90-100	Çok kolay	51+	Bağımsız okuma	5, 6 ve 7. sınıf
70-89	Kolay			
50-69	Orta güçlükte	35-50	Eğitsel düzey	8 ve 9. sınıf
30-49	Zor			
0-29	Çok zor	0-34	Engelli Düzey	10,11 ve 12. sınıf

Okunabilirliğe ilişkin düzeylerdeki temel nokta sözcüklerdeki hece ve cümlelerdeki sözcük sayısıdır. Bu okunabilirlik düzeylerindeki temel etmen sözcüklerdeki seslem sayısı ve tümcelerdeki sözcük sayısıdır. Ateşman (1997)’a göre İngilizce ve Türkçe metinlerdeki ortalama seslem ve sözcük uzunlukları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe /İngilizce Zorluk Derecesine Göre Sözcük ve Tümce Uzunlukları

TÜRKÇE		ZORLUK DERESESİ	İNGİLİZCE	
Sözcük Uzunluğu (Seslem Sayısı)	Cümle Uzunluğu (Sözcük Sayısı)		Sözcük Uzunluğu (Seslem Sayısı)	Cümle Uzunluğu (Sözcük Sayısı)
2.2	4	Kolay Metin	1.3	10
2.6	10	Normal Metin	1.5	17
3.0	30	Zor Metin	1.8	27

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe dersi 8. sınıf kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri temalara göre sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma Kültürü Temasındaki Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

Temalar	Metnin Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ateşman		Çetinkaya		Sınıf Seviyesi
				Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	
Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?	Öyküleyici	2.82	6.66	67.61	Orta güçlükte	39.07	Eğitsel düzey	8 ve 9
Sarı Traktör	Bilgilendirici	3.36	4.08	53.20	Orta güçlükte	26.73	Engelli düzey	10,11 ve 12
Okumak	Bilgilendirici	2.27	4.63	95.55	Çok kolay	55.99	Bağımsız okuma	5,6 ve 7
Kütüphaneler	Bilgilendirici	2.63	5.44	78.97	Kolay	45.19	Eğitsel düzey	8 ve 9

Tablo 3'e göre bu temadaki metinlerin ortalama kelime uzunluklarının 2.27 ile 3.36 arasında, ortalama cümle uzunluklarının da 4.08 ile 6.66 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman okunabilirlik formülüne göre bu temada orta güçlük düzeyinde iki, kolay düzeyde bir, çok kolay düzeyde ise bir metin olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ise iki metin sınıf seviyesinde olmakla birlikte bir metin bağımsız okuma (5,6 ve 7) düzeyindeyken bir metninde engelli düzeyde (10, 11 ve 12) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Atatürk Temasındaki Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

Temalar	Metnin Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ateşman		Çetinkaya		Sınıf Seviyesi
				Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	
İşte Onun Evrensellik Anlayışı	Bilgilendirici	2.62	4.42	82.04	Kolay	46.45	Eğitsel düzey	8 ve 9
Onuncu Yıl Nutku	Bilgilendirici	2.66	4.54	82.15	Kolay	45.30	Eğitsel düzey	8 ve 9
Atatürk ve Bilim	Bilgilendirici	2.66	5.86	76.67	Kolay	44.00	Eğitsel düzey	8 ve 9
Atatürk'te Millet Sevgisi	Bilgilendirici	2.96	4.48	68.21	Orta Güçlükte	37.55	Eğitsel düzey	8 ve 9
Gazi Mustafa Kemal'in Balıkesir Hutbesi	Bilgilendirici	2.84	3.69	75.09	Kolay	41.44	Eğitsel düzey	8 ve 9

Tablo 4'e göre Atatürk temasındaki metinlerin ortalama kelime uzunlukları 2.62 ile 2.96 arasında, ortalama cümle uzunlukları da 3.69 ile 5.86 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre bu temadaki metinlerin sadece biri orta güçlükte diğer metinler ise kolay metin olarak değerlendirilmiştir. Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ise bu temadaki tüm metinlerin eğitsel düzeyde (8 ve 9) olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Millî Kültür Teması Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

Temalar	Metnin Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ateşman		Çetinkaya		Sınıf Seviyesi
				Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	
Evliya Çelebi	Bilgilendirici	2.83	4.15	74.29	Kolay	41.24	Eğitsel düzey	8 ve 9
Orta Oyunu	Bilgilendirici	2.71	4.97	76.98	Kolay	43.57	Eğitsel düzey	8 ve 9

Tablo 5'e göre Millî Kültür temasındaki metinlerin ortalama kelime uzunluklarının 2.83 ile 2.71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre bu temadaki metinlerin tümünün okunabilirlik açısından kolay metin olduğu gözlenmiştir. Çetinkaya'nın (2010) formülüne göre ise bu temadaki tüm metinlerin eğitsel düzeyde (8 ve 9) olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Kişisel Gelişim Teması Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

Temalar	Metnin Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ateşman		Çetinkaya		Sınıf Seviyesi
				Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	
Empati ile Yaşamak	Bilgilendirici	3.08	4.54	65.28	Orta Güçlükte	34.39	Engelli düzey	10, 11 ve 12
Karanfiller ve Domates Suyu	Öyküleyici	2.94	4.12	69.95	Kolay	38.42	Eğitsel düzey	8 ve 9
Martı	Öyküleyici	2.68	7.11	75.79	Kolay	42.28	Eğitsel düzey	8 ve 9
Hellen Keller	Bilgilendirici	3.17	11.03	47.65	Zor	27.73	Engelli düzey	10, 11 ve 12

Tablo 6'ya göre Kişisel Gelişim temasındaki metinlerin ortalama kelime uzunluklarının 2.68 ile 3.17 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ateşman'a (1997) göre bu temadaki metinlerin tümü okunabilirlik açısından orta güçlükten başlayarak kolaydan zora doğru bir sıra takip ettiği gözlenmiştir. Çetinkaya'nın (2010) formülüne göre ise bu temadaki engelli düzeyden başlayarak (10,11 ve 12) eğitsel düzeyden (8 ve 9) tekrar engelli düzeye doğru bir gelişim takip ettiği görülmüştür.

Tablo 7. Toplum Hayatı Teması Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

Temalar	Metnin Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ateşman		Çetinkaya		Sınıf Seviyesi
				Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	
Ergenekon Destanı	Bilgilendirici	2.54	5.19	85.57	Kolay	47.79	Eğitsel düzey	8 ve 9
Misafirliklerimiz	Bilgilendirici	3.00	5.85	63.04	Orta Güçlükte	35.12	Eğitsel düzey	8 ve 9
İmece	Öyküleyici	2.51	4.75	85.60	Kolay	47.99	Eğitsel düzey	8 ve 9
Tasmalı Güvercin	Öyküleyici	2.52	5.86	82.29	Kolay	47.65	Eğitsel düzey	8 ve 9

Tablo 7'ye göre Toplum Hayatı temasındaki metinlerin ortalama kelime uzunlukları 2.51 ile 3.00 arasında, ortalama cümle uzunlukları da 4.75 ile 5.85 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman'a (1997) göre bu temadaki metinlerin okunabilirlik açısından ağırlıklı olarak kolay metin olduğu bununla birlikte orta güçlükte bir metne de yer verildiği tespit edilmiştir. Çetinkaya'nın (2010) formülüne göre ise bu temadaki metinlerin tümünün eğitsel düzeyde (8 ve 9) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Zaman ve Mekân Teması Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

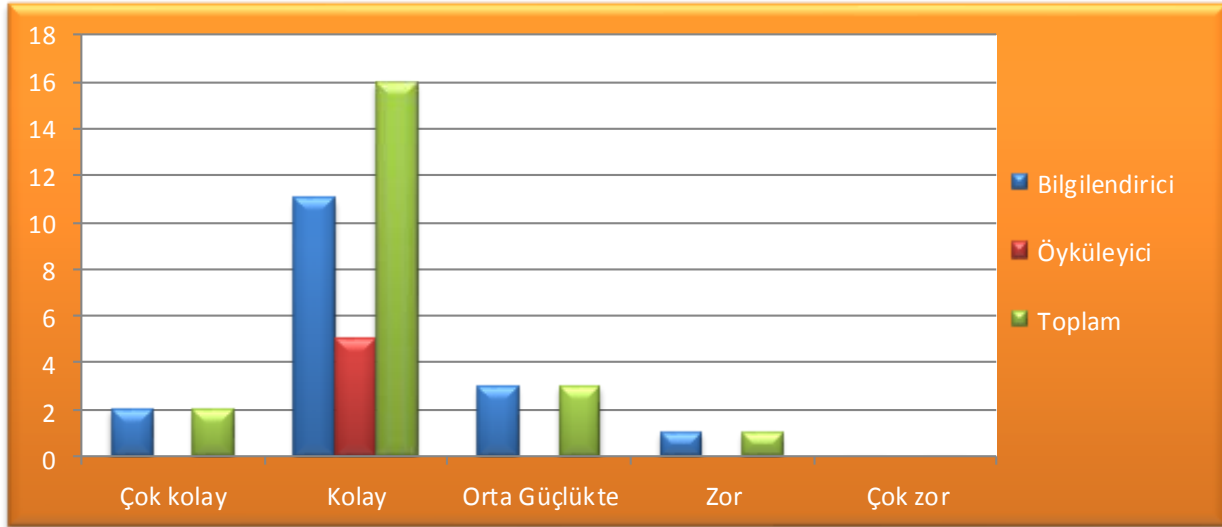
Temalar	Metnin Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ateşman		Çetinkaya		Sınıf Seviyesi
				Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	Okunabilirlik Düzeyi	Metnin Düzeyi	
Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?	Bilgilendirici	2.41	4.15	91.17	Çok kolay	52.18	Bağımsız Okuma	5,6 ve 7
Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek	Bilgilendirici	2.56	4.16	85.13	Kolay	48.26	Eğitsel düzey	8 ve 9
Türk Evinde Türk Dili, Türk Dilinde Türk Evi	Bilgilendirici	2.55	9.08	76.77	Kolay	43.75	Eğitsel düzey	8 ve 9

Tablo 8'e göre Zaman ve Mekân temasındaki metinlerin ortalama kelime uzunlukları 2.41 ile 2.56 arasında, ortalama cümle uzunlukları da 4.15 ile 9.08 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman'a (1997) göre bu temadaki metinlerin okunabilirlik açısından ağırlıklı olarak kolay metin olduğu bununla birlikte çok kolay düzeyde bir metne de yer verildiği tespit edilmiştir. Çetinkaya'nın (2010) formülüne göre ise bu temadaki metinlerin tümünün eğitsel düzeyde (8 ve 9) olduğu bununla birlikte eğitsel düzeyde (8 ve 9) tespit edilmiştir.

Tablo 9. Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

Ateşman'a Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çok kolay	2	11.76	-	-	2	9.09
Kolay	11	64.70	5	100	16	72.72
Orta Güçlükte	3	17.64	-	-	3	13.63
Zor	1	5.88	-	-	1	4.54
Çok zor	-	-	-	-	-	-

Tablo 9'a göre Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki bilgilendirici metinlerin, okunabilirlik açısından en çok kolay düzeyde olduğu, çok zor düzeydeki metinlere ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerde ise sadece kolay düzeyde metinler yer verildiği görülmüştür. Ders kitabındaki tüm metinler açısından yapılan değerlendirmede ise en çok kolay düzeyde en az ise zor düzeyde metinlere yer verilirken çok zor düzeyde metne yer verilmemiştir.

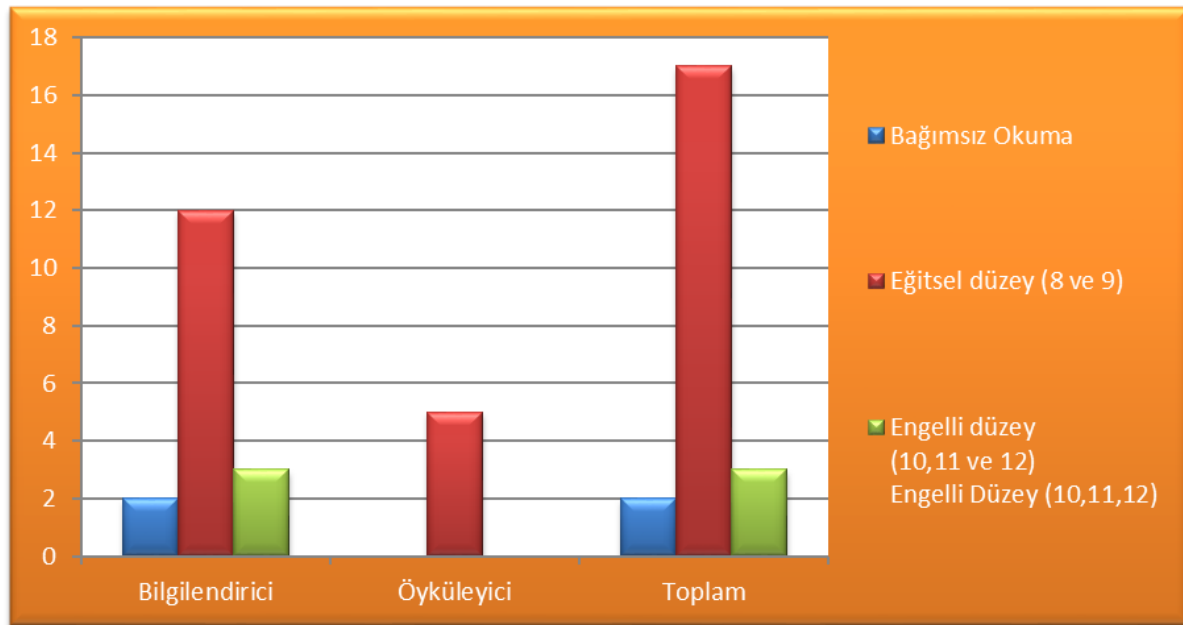


Şekil 2. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlerin Ateşman'ın Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

Tablo 10. Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metin		Öyküleyici Metin		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bağımsız Okuma (5,6 ve 7)	2	11.76	-	-	2	9.09
Eğitsel düzey (8 ve 9)	12	70.58	5	100	17	77.27
Engelli düzey (10,11 ve 12)	3	17.64	-	-	3	13.63

Tablo 8'e göre Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinler Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre en çok eğitsel düzeyde en az ise bağımsız düzeyde ve çok zor düzeyde metinlerden oluşmaktadır.



Şekil 2. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe dersi 8. sınıf kitabında yer alan metinler okunabilirlik açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Okuma Kültürü temasındaki metinlerin sınıf seviyesinin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre orta güçlükten çok kolay ve kolaya doğru bir sıra takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise iki metin sınıf seviyesinde olmakla birlikte diğer iki metinden biri sınıf seviyesinin altında bir diğeri de sınıf seviyesinin üzerinde olan metinlerdir. Metinlere ilişkin bu değerlendirmeden hareketle bu sonucun öğretimin ilkesinde kolaydan zora ilkesinin tersine bir durum olduğu söylenebilir. Metinlerin tema içerisinde kolaydan zora doğru ilerlemesi hem öğretim ilkeleri hem de metinlerin okunabilirliği açısından daha yerinde bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu temadaki metinlerin hepsinin sınıf düzeyine uygun olmadığı söylenebilir. Atatürk temasındaki metinlerin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne ağırlıklı olarak kolay metinlerden oluştuğu ve metinlerin tema içerisinde kolaydan orta güçlüğü doğru gitmesine ilişkin bulgulardan hareketle öğretim ilkeleri açısından daha uygun olacaktır. Çetinkaya-Uzun formülü açısından yapılan değerlendirmede ise tüm metinlerin sınıf seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Millî Kültür temasındaki metinlerin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne sınıf seviyesine göre kolay metinler olduğu, Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise tüm metinlerin sınıf seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kişisel Gelişim temasındaki metinlerin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre orta güçlükteki metin düzeyinden başlayıp kolay ve zor metin düzeyine doğru bir gelişim takip edilmiş sadece bir metnin zor düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise sınıf düzeyine uygun metinler olmakla birlikte iki metnin engelli düzeyde yani sınıf seviyesinin üzerinde olması da metinlerin okunabilirliğini etkileyen olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Sınıf seviyesinin üzerinde metin kullanımı ise anlamayı güçleştireceğinden öğrencilerin okuma isteği ve cesaretini kırarak okuma sevgisi ve alışkanlığının gelişimini olumsuz etkileyebilir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Bu sebeple seçilecek metinlerde sınıf seviyesine uygunluk metnin anlaşılabilirliği ya da bu metin aracılığıyla amaçlanan kazanımlara erişim açısından daha yararlı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Toplum Hayatı temasındaki metinlerin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre kolay ve orta güçlükte metinlerden oluştuğu, Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise tümünün eğitsel düzeyde (8 ve 9) olduğu görülmüştür. Bu temada yer alan metinlerin sınıf seviyesine hitap eden metinler olduğu söylenebilir. Zaman ve Mekân temasındaki metinlerin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre ağırlıklı olarak kolay metin olduğu Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise bu temadaki metinlerin tümünün eğitsel düzeyde (8 ve 9) olduğu belirlenmiştir. Temalara ilişkin değerlendirmelerden hareketle her temada sınıf seviyesine uygun olmayan metinler olmakla birlikte ders kitabındaki metinlerin ağırlıklı olarak sınıf seviyesine uygun metinler olduğu söylenebilir. Ancak tema içerisinde metinlerin akışına bakıldığında kolaydan zora bir sistematik yapının olmadığı söylenebilir. Baş ve İnan-Yıldız'a (2015) göre de metinlerdeki okunabilirlik düzeyinin kolaydan zora doğru, metin türlerine bağlı ve amaçlı olarak artırılmalıdır. Ayrıca temalara bağlı olarak metinlerin güçlük düzeyinde bir standart belirlenmeli ve bu standartlara ilişkin şartlar öğretim programında tüm şeffaflığıyla ortaya konulmalıdır. Ayrıca ders kitaplarına seçilen metinlerin tematik odaklı olması bu seçimde kitap yazarlarını okunabilirlik

çerçevesine sınırlandırmakta olup okunabilirliğe ilişkin bu sorunların sebepleri arasında sayılabilir. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde tematik ve sarmal bir anlayışla oluşturulan Türkçe ders kitaplarının bu niteliksel yapılandırma durumunun çeşitli aksaklıklara sebep olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç da Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre bilgilendirici metinlerin büyük oranı ve öyküleyici metinlerin ise tamamının kolay metinler olduğu; Çetinkaya'nın okunabilirlik formülüne göre ise bilgilendirici metinlerin çok büyük oranı, öyküleyici metinlerin ise tamamının eğitsel düzeyde (8 ve 9 sınıf) olduğu görülmüştür. Buna karşın sınıf seviyesinin üstünde ve altında metinler olduğu da tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle incelenen Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin büyük çoğunluğunun sınıf seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007), Ateşman'ın okunabilirlik formülüne dayanarak yaptıkları incelemede Türkçe dersi 6. sınıf kitabındaki öyküleyici metinlerin %62'sinin, bilgilendirici metinlerin %18'inin kolay ya da çok kolay düzeyde olduğunu; öyküleyici metinlerin %3'ünün, bilgilendirici metinlerin ise %35'inin zor ya da çok zor düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Okur ve Arı'nın (2013) 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri okunabilirlik açısından inceledikleri araştırmalarında öyküleyici metinlerin okunabilirlik açısından daha kolay olduğu sınıf seviyesine bağlı olarak metinlerin okunabilirlik seviyesinin de yükseldiği belirlenmiştir. Baş ve İnan-Yıldız (2015), Türkçe dersi 2. sınıf kitabındaki öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeyinin bilgilendirici metinlere göre daha kolay olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Bağcı ve Ünal'ın (2013) Türkçe dersi 8. sınıf kitabına ilişkin araştırmasında da öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin daha kolay olduğu tespit edilmiştir. Mirzaoğlu ve Akın'ın (2015) Türkçe dersi 5. sınıf kitabındaki metinler üzerinde yaptığı araştırmada da öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha basit, okunabilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Zorbaz'ın (2007) Ateşman formülüyle incelediği ders kitaplarındaki masallara ilişkin yaptığı araştırmada ise metinlerin sınıflara göre çok değişmediğini, 4. sınıftaki metinlerin 3. sınıftaki metinlere göre daha kolay olduğunu ve 6. sınıf ile 7. sınıf için seçilmiş metinler arasında güçlük yönünden neredeyse hiçbir fark olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada bilgilendirici metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluklarının öyküleyici metinlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Okur ve Arı'nın (2013) araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre de 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seslem ve sözcük uzunluğu, öyküleyici metinlere göre daha uzundur. Bu sonuç alan yazındaki başka araştırmalarla da örtüşmektedir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Temur, 2002; Zorbaz, 2007). Ayrıca bu araştırmada metinlerdeki ortalama cümle uzunluklarının, ortalama kelime uzunluklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu'nun (2007) araştırmasında cümle uzunluklarının fazla olması bilgilendirici metinlerin fazla oluşuna bağlanmakla birlikte bu araştırmadaki bu sonucun da bilgilendirici metinlerin fazla oluşu olarak değerlendirilebilir. Ders kitaplarında öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasındaki dağılımda da bir standardın olması Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasındaki okunabilirlik seviyesindeki bu farklılık ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır.

Türkçe ders kitabındaki metinler bütün olarak değerlendirildiğinde Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre en çok kolay düzeyde en az ise zor düzeyde ve çok zor düzeyde metinlere yer verildiği belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre en çok eğitsel düzeyde en az ise bağımsız düzeyde metinlerden oluşmaktadır. Bağcı ve Ünal'ın (2013) araştırmasında Ateşman okunabilirlik formülüne göre Türkçe dersi 8. sınıf kitaplarındaki metinlerin %55,35'i orta düzeyde, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ise %69,64'ü eğitsel okuma düzeyindedir. Okur ve Arı (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe dersi 8. sınıf kitaplarında yer alan metinlerin Ateşman okunabilirlik formülüne göre en çok orta düzeyde, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ise en çok eğitsel okuma düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu Ateşman formülüne ilişkin sonuçlar açısından örtüşmemekle birlikte her üç araştırma sonucu da Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü açısından en çok eğitsel düzeyde metinlere yer verildiği ve ders kitaplarında yer alan metinlerin çoğunluğunun 8. sınıf okuma seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Mert'in (2011) Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliğini incelediği araştırmasında ise metinlerin sınıf düzeyinin altında olduğu ve metinlerin seçiminde metinsellik ölçütlerinin dikkate alınmadığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle ders kitaplarında çoğunlukla sınıf seviyesi dikkate alınmakla birlikte bunun dışında uygulamaların olduğuna ilişkin sonuçların olduğu da söylenebilir.

Bu çalışmada Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmiştir. Okunabilirliğin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan okunabilirlik formülleri metnin yapısal okuma güçlük düzeyine ilişkin fikir vermekle birlikte mevcut işlevi ancak metinsellik ölçütleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha yetkin bir şekilde açığa çıkacaktır. Nitekim Budan (2005) ve Zorbaz (2007) da okunabilirlik formüllerinin sadece nicel verileri değerlendirmeye alması ve okuyucudan kaynaklanan faktörleri dikkate almamasının yanı sıra her metin türüne uygulanamamaları sebebiyle sadece okunabilirlik formülüne dayalı değerlendirmenin eksik olacağı kanaatinde. Ayrıca genelleyci formüllerin ve uzman kanısının tek başına güvenilir sonuçlar vermediği ve yeterli olmadığı söylenebilir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Bununla birlikte okunabilirliğin metinsellik ölçütlerinden biri olarak ders kitaplarına metin seçiminde dikkate alınması gerekli bir ölçüt olduğu ancak bu ölçütün diğerleriyle daha kesin ve işlevsel sonuçlar vereceği göz ardı edilmemelidir. Durukan'ın (2014) yaptığı çalışmada ise metinlerin okunabilirlik düzeylerine göre öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Bu da okunabilirliğin okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Oysaki alan yazındaki araştırmalar, okullarda ders kitabı veya okuma kitabı olarak sunulan eserlerin hazırlanmasında öğrencilerin gelişim düzeyleri açısından etkili olan ölçütlerin ve bunlar içerisinde özellikle okunabilirliğin çok fazla dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. İşeri'nin (2010) metinsellik ölçütlerini okur merkezli ölçütler başlığı altında "amaçlılık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, belirgin ileti, anlaşılır ileti, uygun dil kullanımı, okunabilirlik" ölçütleriyle değerlendirmesinden hareketle okunabilirlik formüllerinin ancak diğer metinsellik ölçütleriyle değerlendirildiğinde daha realist sonuçlar ortaya konulacağı unutulmamalıdır. Ayrıca Türkçeye uygun okunabilirlik formüllerinin sadece metnin güçlüğü yanı sıra sözcüklerin ve cümlelerin anlamları, sayılarına

ilişkin standartlarının geliştirilmesi (Okur ve Arı, 2013), ayrıca tüm metin türlerini analiz edecek düzeyde formüllerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca ders kitaplarında yer verilecek metinlerde okunabilirlik ve anlaşılabilirlikte sorunların olduğunu; uzman görüşünün her zaman isabetli ve doğru sonuçlar veremediğine ilişkin sonuçlardan hareketle ders kitapları için metin seçiminde güvenilirliği artıran farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini de göstermektedir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Bu sonuçlardan hareketle okunabilirlik formüllerinin içeriğinin genişletilerek öğrencilerin kavrama düzeylerinin ve farklı metin türlerinin analizini de kapsayan nitelikte okunabilirlik formüllerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Okunabilirliğin tek başına değil diğer metinsellik ölçütleriyle işe koşulması ve bunların bütünsel olarak değerlendirilmesini sağlayacak kriterlerin de net olarak belirlenmesi gerekir. Okunabilirlik formülü objektif sonuçlar vermekle birlikte sahip olmakla birlikte, uzman görüşünün tek başına oluşturduğu sübjektifliği ortadan kaldırmaktadır. Bu sebeple okunabilirlik formülündeki gibi somut göstergelere dayalı ve metni çoklu bakış açısıyla değerlendirebilecek formüllere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Elbette ki metnin okunabilirliği ancak metinsellik ölçütleriyle eş güdümlü olarak bütünsel bir değerlendirmede manidar sonuçlar ortaya konulmasını sağlayacaktır. Metin seçilmesinde asıl gayenin estetik duyuş seviyesine erişmek olduğundan hareketle Türkçe ders kitaplarında yer verilecek bu metinlerin, estetik edebi metin özelliklerine de sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu özelliklerinin yanı sıra bu metinlerin Türk dilinin eşsiz niteliklerini ve anlam zenginliğini ortaya koyacak ana dili sevgisini geliştirecek seçkin metinlerden oluşması da daima göz önünde bulundurulması gereken bir niteliktir.

Kaynakça

- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Bağcı, H. & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 12-28.
- Baş, B. & İnan-Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 52-61.
- Beaugrande, R. A. D. & Dressier W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Conrad, C. F. & Serlin, R. C. (2011). *Research education*. USA: SAGE Publications.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme gücüne olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 671-681.

- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 206-219.
- Demir, T. (2008). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir değerlendirme*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 68-76.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- İşeri, K. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ed. Hakan Ülper). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H., Bolat, K. K. & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- Mirzaoğlu, V. & Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146-155.
- Okur, A. & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12 (1), 202-226.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1 (1), 33-46.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M. & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 189, 219-229.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Ders Kitaplarını İnceleme ve Değerlendirme Ölçütleri (2006). http://ttkb.meb.gov.tr/derskitap_olcut.aspx (Erişim Tarihi: 14. 02. 2019).

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



Teaching Concerns and Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Turkish Teachers

Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik İnançları*

Tuba Yurtseven**

Derya Yaylı***

Geliş / Received: 12.03.2018

Kabul / Accepted: 16.04.2019

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the concerns of pre-service Turkish teachers who continue their education in the Turkish education program and their self-efficacy beliefs in terms of the sub-problems in terms of gender and class level variables and to investigate the relationship between these two structures. The study group consisted of 200 Turkish teacher candidates studying in the 3rd and 4th grades of the Turkish Education Program of the Faculty of Education of Pamukkale University. Relational screening model, which is a quantitative research method, was used in the study. Pearson correlation analysis was applied first to determine the pre-service Turkish teachers' concerns about teaching and their self-efficacy beliefs. Hierarchical multiple linear regression analysis technique was chosen and applied from the Multiple linear regression analysis technique. When the results of t-test for the significance of regression coefficients were determined, only management was found to be an important predictor of personal anxiety. Strategy and participation were not a significant predictor of personal concern.

Keywords: Pre-service teacher education, teaching concerns, self-efficacy perception

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerini ve özyeterlik inançlarını alt problemler doğrultusunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından belirlemek ve bu iki yapının arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden 200 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını belirlemek için ilk olarak Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonrasında değişkenlerin modeli için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin öğretim endişelerini yordama durumu için, regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetim alt boyutunun kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Strateji ve katılım alt boyutlarının ise kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretmeye yönelik endişeler, özyeterlik algısı

* Bu makale, birinci yazarın Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilmiş yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tuuba.krkc@gmail.com

*** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dyayli@pau.edu.tr

Giriş

Günümüz öğretmenlerinden istenen ve onlar için önemli olan kimlik ve sorumluluklar, öğretmen eğitimiyle ilişkili birçok bilim insanı, araştırmacı ve uygulamacının sıkça ele aldığı bir konudur. Öğretmenlik mesleğinin çağa ayak uydurabilmesi ve meslekle ilgili değişen uygulamaların takipçisi olabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların ve mesleğe hazırlanan adayların da bu bağlamda yenilikçi olması gerekmektedir (Erden, 1998). Öğretmen yetiştirme alanında yürütülen araştırmalar, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin özyeterlik algılarının onları nasıl yönlendirdiğini ve öğretmeye yönelik endişelerinin, onların benlik algılarıyla nasıl ilişkilendirdiğini anlayabilmek için oldukça önemlidir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının endişeleri ile özyeterlik algılarının, farklı değişkenler bağlamında incelenmesi öğretmen yetiştirme süreçlerine katkıda bulunacaktır (Bursalıoğlu, 1981).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarının eğitim bilimsel, ruhsal ve toplumsal boyutları olan çok yönlü kavramlar olarak algılanması gerekmektedir. Öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye başladıkları ilk yıllardan itibaren birtakım bilişsel ve duyuşsal davranışların yanı sıra geleceğe ve mesleğe ilişkin endişeler de oluşturmaya başlamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin endişeleri ve bununla ilişkili olarak sahip oldukları özyeterlik algılarının araştırılması, öğretmen yetiştirme süreçlerini etkileyecek olası sorunlara karşı önlemler alınmasını da kolaylaştıracaktır (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki öğrenim sürecinde ve öğretmen olduktan sonra okullardaki görev sürecinde büyük bir değişim yaşarlar (Kagan, 1992). Öğretmen endişeleri bu değişimin önemli bir alanını oluşturur (Fuller, 1969). Kagan'a (1992) göre hizmet öncesi öğretmenler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler gün geçtikçe öğretme sürecine ilişkin neleri bilip ve bilmedikleriyle ilgili bir yürütücü biliş algısı oluşturur, sınırlarını ve yeteneklerini keşfederler. Önceleri kendilerine dönük endişeleri geliştiren öğretmenler, zaman içinde kendilerini görev ve öğrenciye etki merkezli endişeler içinde bulurlar (Fuller, 1969; Kagan, 1992). Yani öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin endişeleri bir zaman sonra belirli alanlarda toplanır (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004) ve bu endişeler "*ben-merkezli endişeler*", "*görev merkezli endişeler*" ve "*öğrenci-merkezli endişeler*" olmak üzere üç grupta incelenebilir (Fuller, 1969; Smith, 2000; Taşgın, 2006). Veenman'a (1984) göre ben merkezli (kendine dönük) endişe öğretmenin öğretme alanlarında yaşamda kalabilme isteğiyle birleşir. Öğretmen adayı bir birey olarak başarılı bir öğretmen olup olamayacağı hakkında endişe oluşturur. Bu endişeler öğretmenin kendini algılamasına ilişkin bir süreci anlatır. 'Ders esnasında gözlemlenirken etkili ders işleyebilmem', 'Meslektaşlarımın gözündeki duruşumu koruyamama', 'Sınıfımda fazla ses olduğunda yöneticilerin ne düşüneceği' ve 'Öğrencilerin ailelerine karşı etkili görünme' bu tür endişelere örnek oluşturur.

Zamanla öğretmenler görev-merkezli endişeler taşımaya başlarlar. Derslerin zamanında tamamlanması ve yapılması gerekenlerin eksiksiz tamamlanıp tamamlanamayacağı, program beklentilerinin baskısı ve sınıf yönetimi gibi endişeler

görev-merkezli endişeleri oluştururlar. ‘Sınav yapma ve soru hazırlama için zamanın kısıtlı olması’, ‘Öğretmenler için çok fazla görev ve yönetmeliklerin olması’, ‘Yönetim tarafından koordinasyonun sağlanmaması’ ve ‘Her gün çok fazla öğrenciyle bire bir ilişki kurma’ bu tür endişelere örnektir. Son olarak öğretmenler öğrenciye etki-merkezli endişelerle başa çıkmak gereksinimi duyarlar. Bu endişe türü öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılama, öğrencide eğitimsel anlamda bir değişim yaratma ve öğrencinin gelişimini sağlama merkezlidir. Öğretmen adayları ve öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne gibi bir katkı sağlayabileceklerini bu endişeleri yoluyla değerlendirirler. ‘Öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri’, ‘Öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek ruhsal ve kültürel ayrılıkları kavrayabilme’, ‘Öğrencilerin sağlık ve beslenme sorunlarının öğrenmelerini ne tür etkileyebileceğini anlayabilme’ ve ‘Bazı öğrencilerin niye daha yavaş öğrendiklerini kavrama’ bu tip endişelerdendir.

Fuller’a (1969) göre öğretmenler tüm endişeleri öğretmenlik kariyerleri boyunca aşamalı olarak yaşarlar fakat ne zaman hangi tür endişe yaşamaya başlayacakları önceden kestirilemez. Öğretmenlerin deneyimleri bu konuda belirleyicidir. Deneyimler ise kurallar, zorunluluklar ve öğretmenin dışında gelişen durumlar gibi pek çok farklı öge tarafından belirir (Zeichner & Liston, 1996). Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başlamadan önce de bazı endişeleri taşıyabilirler. Fakültelerde almış oldukları eğitim bilimleri, yöntem-teknik dersleri, materyal tasarımı, ölçme değerlendirme, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, yani okul-fakülte iş birliği süreçleri adayların öğretmenlikle ilgili rollerinin oluşmasını sağlar. Endişeler de bu sürece eklenir.

Özyeterlik inancı sosyal öğrenme kuramı bağlamında ele alınan ve alanyazında oldukça geniş bir çalışma alanı oluşturmuş kavramlardan biridir. Özyeterlik, kişilerin olası durumlar ile baş edebilmek için şart olan eylemleri ne kadar iyi gerçekleştirdikleri ile ilgili kendilerine dönük değerlendirmeleridir (Bandura, 1977). Bu değerlendirmeler olumlu ise birey, karşılaştığı duruma ilişkin yapacağı eylemleri, kendisini başarıya götüreceği biçimde yaşama geçirecektir; bu değerlendirmelerin olumlu çıkmaması sonucunda başarısızlık endişesi taşıyacaktır. Özyeterlik, kişilerin yeni görevlere başlamalarındaki kararlılığına da yansır. Yüksek özyeterlik algısına sahip olan kişiler yeni görevleri uygulayabileceklerine ve öğrenebileceklerine ilişkin kendilerinden kuşku duymazken, düşük özyeterlik algısına sahip olan kişiler yeni görevlerinde zorluk yaşayacaklarını düşünürler ve bazı engellerle karşılaştıklarında yeni görevlerinden vazgeçme eğilimi gösterirler. Bu ve benzeri bulgular ışığında, Bandura ve Locke (2003) özyeterliğin kişilerin işlerindeki performanslarında önemli bir öge olduğunu belirtmektedir.

Özyeterlik algısının önemli çalışma alanlarından biri de öğretmeye yönelik özyeterlik algısıdır. Öğretmen özyeterliği kavramının 21. yüzyılda öğretmenlerin öğrenci performansını etkileyebileceği düşüncesiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha az endişe yaşadıkları, yenilikleri yaşantılarına daha kolay aktarabildikleri, meslekte kalmaya daha istekli oldukları, okul yönetimleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları bilinmektedir. Ayrıca özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha çok ilgilenme, disiplin sorunları yaşadıklarında dışardan daha çok yardım alma eğilimi göstermektedirler (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016).

Öğretmeye yönelik endişeler konusunda Türkiye’de Boz (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri adına önemli bir sonuç yarattığını, fakat diğer endişe boyutlarında anlamlı bir değişiklik bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeler üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar azdır. Pigge ve Marso (1987) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla oldukça fazla endişe taşıdıklarını bulmuşlardır. Guillaume ve Rudney (1993) de cinsiyetin belirleyici bir etken olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişeler hakkında açıklayıcı olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Boz (2008) çalışmasını Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla, değişik alanlardaki öğrencilerle aynı doğrultudaki çalışmalara halen gereksinim duyulmaktadır. Türkiye’de öğretmen endişeleri çalışmalarının azlığı, Türkiye şartlarında değişik sonuçların çıkabileceği olasılığını (Boz, 2008) ve potansiyel Türkçe öğretmen adaylarıyla bunun gibi bir çalışmanın yapılmaması yeni ve özgün çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Yaylı ve Hasırcı, 2009).

Alanyazında yer alan pek çok araştırmada, olumlu öğretmen özyeterliği ile etkili öğretim uygulamaları arasında; güçlü öğretmen özyeterliği ile de yüksek öğrenci kazanımları arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmektedir (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992; Tschannen Moran vd., 1998; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile ilgili çalışmalar günümüzde hızla artış göstermektedir (Bümen, 2009; Saraçoğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Çalışmaların çeşitli alanlardaki öğretmen ya da öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini, Diken ve Özokçu (2004) ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile diğer öğretmenlerin özyeterlik inançlarını karşılaştırmıştır. Senemoğlu, Yağcı, Demirel ve Üstündağ (2008) İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini öğretim becerileriyle karşılaştırmış; Ekici (2006a,b), çalışmalarında meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterliğini araştırarak ve sınıf yönetimi yöntemleriyle, öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır.

Türkiye’de bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi başında ve sonunda yapılan ölçümlerle elde edilen nicel verinin analizi sonucunda, hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik inançlarının genel anlamda ve tüm alt boyutlar düzeyinde anlamlı bir biçimde yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca aynı dönemlerde toplanan nitel veri de nicel bulguyu destekler niteliktedir. Bu boylamsal çalışmadan elde edilen bulguların önceki bulguların çoğuyla tutarlı olduğu belirlenmiştir (Yaylı ve Kitiş Çınar, 2015). Ülper ve Bağcı’nın (2012) yaptıkları çalışmanın temel amacı ise Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesidir. Çalışmadaki veriler, farklı üniversitelerden araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları “iyi” düzeydedir. Adayların özyeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve

mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmeye yönelik endişelerle ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik çalışmalar da sayıca azdır. Böyle çalışmaların alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmalarda daha önce hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri ile yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyleri incelenmemiştir. Bu yüzden bu ilişkilerin incelenmesine de gereksinim vardır. Bu yüzden bu çalışmada Türkçe eğitimi programında öğrenimine devam eden hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerini ve özyeterlik inançlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından belirlemek ve bu iki yapının arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmeye yönelik endişeleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Türkçe eğitimi programına devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri öğretmeye yönelik endişelerini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve özyeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla nicel bir araştırma yöntemi olan, İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Öncelikle katılımcıların öğretmeye yönelik endişeleri ile özyeterlik düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel bir çalışma yapılmış, daha sonra hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumunu yordamak için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği gerçekleştirilmiştir (Balci, 2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına ilişkin durumlarını belirlemek için ilk olarak Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonrasında değişkenlerin modeli için, Standart yaklaşım temele alınmış ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam eden 200 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun seçilme nedeni, erişiminin kolay ve ekonomik

olmasıdır. 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının seçilme gerekçesi ise öğretmenlik mesleğiyle ilgili kuramsal altyapılarının oluşmuş ve çoğunun Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alıyor ya da almış olmalarıdır. Dolayısıyla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere deneyim elde etme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerin gerçek okul ve sınıf ortamında uygulama yapmalarının endişeleri ve özyeterlikleri bakımından bir farkındalık yarattığı öngörülmüştür. Bu bakımdan, Türkçe eğitimi programını tamamlamaya en yakın olan bu iki sınıf düzeyi çalışma grubu olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu nicel çalışmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Öğretme Endişeleri Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'dir.

1. Öğretme Endişeleri Ölçeği

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Borich (1992) tarafından geliştirilen ve Rogan, Borich ve Taylor (1992) tarafından yüksek geçerliği ve güvenilirliği (Alpha katsayıları: Ben-merkezli Endişeler için 0,91, Görev-merkezli Endişeler için 0,84 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94) onaylanan Öğretme Endişeleri Ölçeği kullanılmıştır. Orijinalinde üç boyutlu ve her bir boyutu on beş madde, toplam kırk beş maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlanmıştır (Boz, 2008).

Faktör analizi neticesinde ölçeğin Türkçeye uyarlanmış biçimi Ben-merkezli Endişeler (on yedi madde), Görev-merkezli Endişeler (on madde) ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler (on beş madde) toplamda üç boyutludur. Orijinal ölçekte bulunan üç madde Türkçe ölçekte bulunmamaktadır.

Ölçeğe ait iç tutarlık (Cronbach's alpha) katsayıları Ben-merkezli Endişeler için 0,89, Görev-merkezli Endişeler için 0,81 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için ise 0,91 biçiminde belirlenmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlık değerleri Ben-merkezli Endişeler için 0,93, Görev-merkezli Endişeler için 0,79 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94 olarak belirlenmiştir.

2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından orijinali geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özyeterlik ölçeği toplamda yirmi dört madde ve üç alt boyutludur. "Öğrenci katılımını sağlama" biçiminde ayrılan ilk boyut, öğretmenlerin öğrencilerini okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde güdüleyebileceklerine ilişkin maddelerden oluşmuştur. "Sınıf yönetimi" olarak adlandırılan ikinci boyutun kapsamında öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin maddeler vardır. "Öğretimsel stratejiler" olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin değişik öğretim yöntem-tekni ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde uygulayabilecekleriyle ilgili maddeleri içermektedir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından ölçeğin güvenilirliğini saptamak için yapılan analizler sonunda, her bir boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları şöyledir: Öğrenci katılımını sağlama 0,82, sınıf yönetimi 0,84, öğretimsel stratejiler 0,86 ve ölçeğin geneli 0,93. Bu araştırmada yapılan analizler sonunda bulunan iç tutarlılık katsayıları ise öğrenci katılımını sağlama 0,81, sınıf yönetimi 0,81, öğretimsel stratejiler 0,80 ve ölçeğin tamamı 0,91 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek ölçme araçlarının dağıtılması ve yeterli süre verilerek geri toplanması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 3 hafta kadar sürmüştür. İstatistikler için Levene testi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada parametrik testlerin varsayımları ile bazı ölçütler kullanılmış ve analizler bunlara uygun biçimde yapılmıştır. İki gruptaki ölçümlerin de dağılımlarına ilişkin varyansların eşitliği ise Levene testiyle incelenmiştir. Bağımlı değişkene ait ölçümlerde alt grupların buldukları çalışma grubunda sonuçların normal dağılım göstermesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde yer almasının mümkün olmadığını göstermiştir. Bunun için grup değişkeni biçiminde belirlenen alt grupların her biri on beş veya daha yukarı sayıda olursa bu tahminin göz ardı olmasının elde edilen neticelerde belirleyici bir durum yaratmayacağı ifade edilmektedir. Nitekim merkezi limit kuramına bakıldığında çalışma grubunun yükseldikçe dağılımının normale yakın olması beklenmektedir (Muijs, 2004; Leech, Barrett & Morgan, 2005).

Çalışmada öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler, özellikleri frekans ve yüzde analizi ile incelenmiştir. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarıyla ilişkisine yönelik durumlarını ortaya koymak için betimsel istatistikler (aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları) belirlenmiştir.

Demografik değişkenlerin hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına etkilerini belirlemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006). Anlamlılık testlerinde $p < 0.05$ düzeyine bakılmıştır. Ancak $p < 0.01$ ve $\alpha = 0.001$ düzeyinde ortaya çıkan istatistiksel farklılıklar da belirtilmiştir.

Bu çalışmada, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri ve özyeterlik inançlarına olan durumlarını belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleriyle ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki öncelikle Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş daha sonra ise değişkenlere ilişkin model arayışı için standart yaklaşım ölçüt alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada bütün hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenlerdeki ilişki seviyesi, D-W, Tolerans ve VIF değerlerine bakılmış olup yordayıcı değişkenlerdeki ilişkinin seksenin altında, D-W katsayısının iki civarında, tolerans değerlerini 0,10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise ikinin altında olduğu saptanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi modellerinde amaç tahmin değil yordayıcılık olduğundan bazı modellerde R2 düşük olmasına rağmen model anlamlı olduğundan yorumlanmış ve değerlendirmeler buna uygun yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Türkçe öğretmenliği programına devam etmekte olan 3. ve 4. sınıf hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişelerinin ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi) arasındaki ilişkisine yönelik araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri

Örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarının deneyim ve gözlemlerine göre öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeylerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri

Boyutlar		\bar{X}	SS
	Katılım	6,63	1,09
Özyeterlik	Strateji	6,89	1,17
	Yönetim	6,72	1,16
	Kişisel Endişe	2,05	0,61
Endişeler	Görev Merkezli Endişe	2,40	0,64
	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	2,05	0,65

2. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Kişisel Endişe	Kadın	120	2,1005	,62702	198	1,283	,201
	Erkek	80	1,9860	,60398			
Görev Merkezli Endişe	Kadın	120	2,3533	,64820	198	-1,354	,177
	Erkek	80	2,4800	,64796			
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	Kadın	120	2,0522	,64891	198	-,143	,886
	Erkek	80	2,0658	,67518			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 2'ye göre, kişisel endişe boyutunda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; kişisel endişe [$t(198) = 1,283$; $p > 0.05$], görev merkezli endişe [$t(198) = -1,354$; $p > 0.05$] öğrenciye etki merkezli endişe [$t(198) = -0,143$; $p > 0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

3. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Endişeleri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Kişisel Endişe	3. sınıf	100	2,0235	,56884	198	-,711	,478
	4. sınıf	100	2,0859	,66669			
Görev Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,4360	,70188	198	,696	,487
	4. sınıf	100	2,3720	,59426			
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	3. sınıf	100	2,1093	,67240	198	1,111	,268
	4. sınıf	100	2,0060	,64225			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Sınıf değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişesi algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; kişisel endişe [$t(198) = -,0711$; $p > 0.05$], görev merkezli endişe [$t(198) = 0,696$; $p > 0.05$] ve öğrenciye etki merkezli endişe [$t(198) = 1,111$; $p > 0.05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Katılım	Kadın	120	6,6802	1,03444	198	0,683	,496
	Erkek	80	6,5719	1,19131			
Strateji	Kadın	120	6,9969	1,05948	198	1,480	,141
	Erkek	80	6,7469	1,32018			
Yönetim	Kadın	120	6,7490	1,13186	198	0,365	,716
	Erkek	80	6,6875	1,21973			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4’e göre, bütün boyutlarda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat, hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım [$t(198) = 0,683$; $p > 0.05$], strateji [$t(198) = 1,480$; $p > 0.05$] ve yönetim [$t(198) = 0,365$; $p > 0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5. Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Değişkenine Göre Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Sınıf değişkenine göre, Türkçe öğretmen adaylarının özyeterlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre, Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Katılım	3. sınıf	100	6,6263	,91278	198	-,136	,892
	4. sınıf	100	6,6475	1,26136			
Strateji	3. sınıf	100	6,9413	1,14391	198	,534	,594
	4. sınıf	100	6,8525	1,20740			
Yönetim	3. sınıf	100	6,7388	1,08116	198	,174	,862
	4. sınıf	100	6,7100	1,24885			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 5’te bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım [$t(198) = -0,136; p>0.05$], strateji [$t(198) = 0.534; p>0.05$] ve yönetim [$t(198) = 0,862; p>0.05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almıştır. Türkçe öğretmen adaylarının öğretme endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan basit korelasyon analizi sonuçlarına göre; katılım ile strateji arasında ($r=,789; p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılım ile yönetim arasında ($r=,797; p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetim ile strateji arasında ($r=,782; p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılım ile kişisel endişe arasında ($r= -,384; p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile strateji arasında ($r= -,397; p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile yönetim arasında ($r= -,473; p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Katılım ile görev merkezli endişe arasında ($r= -,139; p<,05$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile strateji arasında ($r= -,154; p<,05$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile yönetim arasında ($r= -,212; p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile kişisel endişe arasında ($r= ,505; p<,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretme Endişeleri ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Katılım	Strateji	Yönetim	Kişisel Endişe	Görev Merkezli Endişe	Öğrenciye Etki Merkezli Endişe
Katılım	1					
Strateji	,798**	1				
Yönetim	,797**	,782(**)	1			
Kişisel Endişe	-,384(**)	-,397(**)	-,473(**)	1		
Görev Merkezli Endişe	-,139(*)	-,154(*)	-,212(**)	,505(**)	1	
Öğrenciye Etki Merkezli Endişe	-,407(**)	-,370(**)	-,462(**)	,703(**)	,498(**)	1

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Katılım ile öğrenciye etki merkezli endişe arasında ($r= -,407; p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile strateji arasında ($r= -,370; p<,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile yönetim arasında ($r= -,462;$

$p < ,01$) negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile kişisel endişe arasında ($r = ,703$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile görev merkezli endişe arasında ($r = ,498$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

7. Türkçe Öğretmen Adaylarının Özyeterliğinin Öğretme Endişelerini Açıklamasına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretmeye yönelik endişelerinden kişisel endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Özyeterliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Kişisel Endişeyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	59,359	4,228		14,038	,000		
	Katılım	-,460	,079	-,384	-5,855	,000	-,384	-,384
	$\Delta R^2 = ,148$	$p = ,000$						
	$F_{(1-198)} = 34,286$	$p = ,000$	$R = ,384$	$R^2 = ,148$				
Model 2	Sabit	62,117	4,349		14,283	,000		
	Katılım	-,221	,129	-,185	-1,716	,088	-,384	-,121
	Strateji	-,280	,121	-,250	-2,316	,022	-,397	-,163
	$\Delta R^2 = ,023$	$p = ,022$						
	$F_{(2-197)} = 20,202$	$p = ,000$	$R = ,413$	$R^2 = ,170$				
Model 3	Sabit	64,509	4,260		15,143	,000		
	Katılım	,021	,141	,017	,146	,884	-,384	,010
	Strateji	-,088	,128	-,079	-,689	,491	-,397	-,049
	Yönetim	-,480	,128	-,425	-3,746	,000	-,473	-,258
	$\Delta R^2 = ,055$	$p = ,000$						
	$F_{(3-196)} = 19,036$	$p = ,000$	$R = ,475$	$R^2 = ,226$				

Tablo 7’deki Model 1’e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre katılım öğretmeye yönelik endişelerden “kişisel endişe” boyutunu $R^2 = 0,148$ düzeyinde yordamaktadır ($R = ,384$; $R^2 = ,148$; $F(1-198) = 34,286$; $p < ,01$). Yani özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %14,8’ini yordamaktadır.

Model 2’de “strateji” analize eklenmiş, kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2 = ,023$; $p < ,05$), katılım ve strateji birlikte kişisel endişeyi $R^2 = 0,170$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R = ,413$; $R^2 = ,170$; $F(2-197) = 20,202$; $p < ,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, kişisel endişenin toplam varyansının %17’sini yordamaktadır.

Model 3’te “yönetim” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2 = ,055$; $p < ,01$), katılım, strateji ve yönetim birlikte kişisel endişeyi $R^2 = 0,226$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R = ,475$; $R^2 = ,226$; $F(3-196) = 19,036$; $p < ,01$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %22,6’sını yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin kişisel endişe

üzerindeki önem sırası; yönetim, strateji ve katılımdır. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, sadece yönetimin kişisel endişenin yordanmasında önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Strateji ve katılım ise kişisel endişeyi belirlemede önemli bir yere sahip değildir.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretim endişelerinden görev merkezli endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Özyeterliliğin Öğretim Yönelik Endişelerden Görev Merkezli Endişesiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	29,500	2,799		10,538	,000		
	Katılım	-,103	,052	-,139	-1,977	,049	-,139	-,139
	$\Delta R^2=,019$	$p=,049$						
	$F_{(1-198)}= 3,908$	$p=,049$	$R=,139$	$R^2=,019$				
Model 2	Sabit	30,303	2,911		10,411	,000		
	Katılım	-,033	,086	-,045	-,386	,700	-,139	-,028
	Strateji	-,081	,081	-,118	-1,007	,315	-,154	-,072
	$\Delta R^2=,005$	$p=,315$						
	$F_{(2-197)}= 2,462$	$p=,088$	$R=,156$	$R^2=,024$				
Model 3	Sabit	31,257	2,916		10,719	,000		
	Katılım	,063	,096	,085	,656	,513	-,139	,047
	Strateji	-,005	,087	-,007	-,057	,955	-,154	-,004
	Yönetim	-,191	,088	-,275	-2,183	,030	-,212	-,154
	$\Delta R^2=,023$	$p=,030$						
	$F_{(3-196)}= 3,261$	$p=,023$	$R=,218$	$R^2=,048$				

Tablo 8’deki Model 1’e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre “katılım”, öğretmeye yönelik endişelerden görev merkezli endişe boyutunu $R^2= 0,019$ düzeyinde yordamaktadır ($R=,139$; $R^2=,019$; $F(1-198)= 3,908$; $p<,05$). Yani özyeterlilik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden görev merkezli endişe toplam varyansının %1,9’unu yordamaktadır.

Model 2’de “strateji” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açmadığı ($\Delta R^2=,005$; $p>,05$), katılım ve strateji birlikte görev merkezli endişeyi yordamadığı belirlenmiştir ($R=,413$; $R^2=,170$; $F(2-197)= 20,202$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, görev merkezli endişenin toplam varyansının %2,4’ünü yordamaktadır.

Model 3’te “yönetim” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açtığı ($\Delta R^2=,023$; $p<,05$), katılım, strateji ve yönetim birlikte görev merkezli endişeyi $R^2= 0,048$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,218$; $R^2=,048$; $F_{(3-196)}= 3,261$; $p<,05$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden görev merkezli endişenin toplam varyansının %4,8’ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin görev merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin

görev merkezli endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Strateji ve katılım ise görev merkezli endişeyi belirlemede önemli bir role sahip değildir.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin (katılım, strateji, yönetim) öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin belirlenmesine ilişkin Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Özyeterliliğin Öğretmeye Yönelik Endişelerden Öğrenciye Etki Merkezli Endişeye İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	55,162	3,923		14,062	,000		
	Katılım	-,458	,073	-,407	-6,277	,000	-,407	-,407
	$\Delta R^2=,166$	$p=,000$						
	$F_{(1-198)}= 39,407$	$p=,000$	$R=,407$	$R^2=,166$				
Model 2	Sabit	56,454	4,075		13,853	,000		
	Katılım	-,346	,121	-,308	-2,859	,005	-,407	-,200
	Strateji	-,131	,113	-,125	-1,158	,248	-,370	-,082
	$\Delta R^2=,006$	$p=,248$						
	$F_{(2-197)}= 20,408$	$p=,000$	$R=,414$	$R^2=,172$				
Model 3	Sabit	58,503	4,015		14,570	,000		
	Katılım	-,139	,133	-,123	-1,045	,298	-,407	-,074
	Strateji	,033	,120	,031	,275	,784	-,370	,020
	Yönetim	-,411	,121	-,388	-3,403	,001	-,462	-,236
	$\Delta R^2=,046$	$p=,001$						
	$F_{(3-196)}= 18,197$	$p=,000$	$R=,467$	$R^2=,218$				

Tablo 9’deki Model 1’e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre “katılım” öğretmeye yönelik endişelerden öğrenciye etki merkezli endişe boyutunu $R^2= 0,166$ düzeyinde yordamaktadır. ($R=,407$; $R^2=,166$; $F(1-198)= 39,407$; $p<,05$). Yani özyeterlik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişe toplam varyansının %16,6’sını yordamaktadır.

Model 2’de “strateji” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime yol açmadığı ($\Delta R^2=,005$; $p>,05$), ancak katılım ve strateji birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi $R^2= 0,172$ düzeyinde yordadığı belirlenmiştir ($R=,414$; $R^2=,172$; $F(2-197)= 20,408$; $p<,01$). Yani katılım ve strateji birlikte, öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %17,2’sini yordamaktadır.

Model 3’te “yönetim” analize eklenmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir fark yarattığı ($\Delta R^2=,046$; $p<,01$), katılım, strateji ve yönetim birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi $R^2= 0,218$ düzeyinde yordadığı görülmektedir ($R=,467$; $R^2=,218$; $F_{(3-196)}= 18,197$; $p<,01$). Yani katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %21,8’ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin öğrenciye etki merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında

ise sadece yönetimin öğrenciye etki merkezli endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Strateji ve katılım ise öğrenciye etki merkezli endişeyi belirlemede önemli bir role sahip olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretme endişeleri düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, kişisel endişe boyutunda kadın öğretmen adaylarından elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların birbirine yakın olduğu saptanmıştır. O halde denilebilir ki bu bulguların elde edilmesinde kadın öğretmen adaylarının özgüvenlerinin daha fazla olması, disiplin kurallarına oldukça önem vermeleri etkili olmuş olabilir. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; kişisel endişe ve öğrenciye etki merkezli endişe boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Ancak Pigge ve Marso'ya (1987) göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek endişeler taşımaktadır. Guillaume ve Rudney'e (1993) göre cinsiyet önemli bir belirleyicidir. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişe oluşumunda önemli bir öge olmadığını belirtmiştir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretme endişeleri düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda katılımcılardan elde edilen ortalamalar birbirine yakındır. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; kişisel endişe, görev merkezli endişe ve öğrenciye etki merkezli endişe boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Boz (2008) tarafından yapılan çalışmada ise aday öğretmenlerin aşamalı bir endişe gelişimi yaşamadıklarını ve bütün endişe türlerini aynı zamanda taşıdıklarını göstermiştir. Bu bulgu da Fuller'ın sunduğu modelle ters düşmektedir ancak Pigge ve Marso'nun (1997) bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte Boz (2008) sınıf düzeyinin ben merkezli endişelerde 4. sınıf öğrencileri lehine önemli bir fark yarattığını, fakat diğer endişe türlerinde anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Yaylı ve Hasırcı'nın (2009) çalışmalarında da son sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencileri ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenciye etki merkezli endişeleri 1. sınıf öğrencilerinden daha anlamlı biçimde taşıdıklarını ifade etmesi bakımından çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda kadın öğretmen adaylarından çıkan ortalamaların erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına bakıldığında; katılım boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Kavrayıcı ve Bayrak'ın (2016) çalışmalarında ise bağımsız değişkenlere bakıldığında cinsiyet, branş ve öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı değişiklikler saptanırken öğrenim durumu ve yaş değişkenine göre anlamlı bir değişiklik görülmemesiyle uyuşmamaktadır.

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması incelendiğinde, bütün boyutlarda katılımcılardan çıkan ortalamalar birbirine yakındır. Hesaplanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; katılım boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı değişiklik görülmemiştir.

Örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında Türkçe öğretmen

adaylarının öğretmen endişeleri ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre katılım ile strateji arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; katılım ile yönetim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetim ile strateji arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılım ile kişisel endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile strateji arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; kişisel endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca katılım ile görev merkezli endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile strateji negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; görev merkezli endişe ile kişisel endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Katılım ile öğrenciye etki merkezli endişe arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile strateji arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile yönetim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile kişisel endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğrenciye etki merkezli endişe ile göreve endişe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Alanyazında (Marso ve Pigge, 1989; Pigge ve Marso, 1987; Swennen, Jörg ve Korthagen, 2004) öğretmen endişeleriyle ilgili birbirinden farklı sonuçlar mevcuttur. Bu netice aynı doğrultudaki yeni çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır (Watzke, 2007). Örneğin, Pigge ve Marso'nun (1997) hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemdeki çalışmalarına göre ben-merkezli endişeler düşerken görev merkezli endişeler yükselmektedir. Bu da Fuller'ın bulgularını doğrulamaktadır. Fakat öğrenciye-etki merkezli endişelerin anlamlı değişiklik göstermemesi Fuller'ın bulgularıyla örtüşmemektedir. Reeves ve Kazelskis (1985) ise öğrenciye-etki merkezli endişeleri hem hizmet öncesi öğretmenlerde hem de hizmet içi öğretmenlerde fazla bulmuştur.

Türkçe öğretmen adaylarının özyeterliliğinin öğretme endişelerini yordama durumuna bakıldığında, Model 1'e göre Türkçe öğretmen adaylarına göre katılım öğretmeye yönelik endişelerden kişisel endişe boyutunu yordamaktadır. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %14,8'ini yordamaktadır. Model 2'de "strateji" analize eklendiğinde kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım ve strateji birlikte kişisel endişeyi yordadığı görülmüştür. Katılım ve strateji birlikte, kişisel endişenin toplam varyansının %17'sini yordamaktadır. Model 3'te "yönetim" analize eklendiğinde kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu katılım, strateji ve yönetim birlikte kişisel endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen endişelerinden kişisel endişenin toplam varyansının %22,6'sını yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, belirleyici değişkenlerin kişisel endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, strateji ve katılımıdır. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin kişisel endişenin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise kişisel endişeyi yordamada önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Özyeterliliğin öğretme endişelerinden görev merkezli endişesiyle ilişkisine yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında Model 1'de Türkçe öğretmen adaylarına göre katılımın öğretmeye yönelik endişelerden görev merkezli endişe boyutunu yordadığı söylenebilir. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretme endişelerinden görev

merkezli endişe toplam varyansının %1,9'unu yordamaktadır. Model 2'de strateji analize eklenerek kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark oluşturmadığı, katılım ve stratejinin birlikte görev merkezli endişeyi yordadığı görülmektedir. Katılım ve strateji birlikte, görev merkezli endişenin toplam varyansının %2,4'ünü yordamaktadır. Model 3'te yönetim analize eklendiğine kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım, strateji ve yönetimin birlikte görev merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden görev merkezli endişenin toplam varyansının %4,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin görev merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin görev merkezli endişenin yordanmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle strateji ve katılımın ise görev merkezli endişeyi yordamada önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Özyeterliğin öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişeyle ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarına göre katılımın öğretime yönelik endişelerden öğrenciye etki merkezli endişe boyutunu yordadığı söylenebilir. Özyeterlik boyutlarından katılım, öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişe toplam varyansının %16,6'sını yordamaktadır. Model 2'de strateji analize eklendiğinde oluşturulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yaratmadığı ancak katılım ve strateji birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım ve strateji birlikte, öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %17,2'sini yordamaktadır. Model 3'te yönetim analize eklendiğinde oluşturulan modelin R^2 'de anlamlı bir fark yarattığı, katılım, strateji ve yönetimin birlikte öğrenciye etki merkezli endişeyi yordadığı söylenebilir. Katılım, strateji ve yönetim birlikte, Türkçe öğretmen adaylarının öğretim endişelerinden öğrenciye etki merkezli endişenin toplam varyansının %21,8'ini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bakıldığında, belirleyici değişkenlerin öğrenciye etki merkezli endişe üzerindeki önem sırası; yönetim, katılım ve stratejidir. Regresyon katsayılarının anlamlı oluşuna ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında sadece yönetimin, öğrenciye etki merkezli endişenin üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu durumda strateji ve katılımın ise öğrenciye etki merkezli endişeyi belirlemede önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının mesleki endişelerinin onlarda yarattığı neticenin, özyeterlik algılarını yordadığı söylenebilir. Bu endişeleri en aza indirmek için öncelikle mesleki endişelerini belirlemek gerekmektedir. Genellikle sınıfta disiplini sağlayabilme, sınıf mevcudunun fazla olması nedeni ile her öğrenciye ulaşamama, öğrenciye yetebilme ve bireysel farklılıklara uygun öğretim çabası gibi pek çok alanda oluşan mesleki güvensizlik gibi pek çok etmen endişe düzeyini arttırabilir.

Bir öğretmen adayı ile daha mesleğinin ilk yıllarında olan bir öğretmen arasındaki endişe düzeyi farkı fazla olabilir. Aynı zamanda meslekte on yılını bitirmiş bir öğretmenin endişe düzeyi arasındaki fark da her ikisinden fazla olabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar da bunu destekler niteliktedir. Meslekte geçirilen her yıl öğretmene deneyim kazandırıp, yaşantılardaki deneyimler de öğretmenlerin endişe düzeylerini azaltırken özyeterliklerini arttırabilir. Kafkaş, Açak, Çoban, Karademir (2010) araştırmalarında da benzer biçimde

endişe ve özyeterlik arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yani endişeler azalırken özyeterlik algısı artmaktadır.

Ben merkezli endişeler aslında ruhsal bir durumdur ve öğretmenin özyeterliğini sorguladığı kısımdır. Görev merkezli endişeler ise öğretmenin yapması gereken görevleri ne düzeyde yapabileceğinin sorgulandığı kısımdır. Öğrenci merkezli endişeler ise bu iki endişenin giderilmesi ile artık öğretmenin kendini sadece öğrencilerinin öğretim sürecine adanmış kısımdır. Bu sürecin, kazanılan deneyim ile endişe olmaktan çıkması beklenmektedir. Çünkü her yeni öğretmen bu endişe süreçlerinden geçmektedir. Ama bu süreçlerdeki endişe düzeyleri kişinin özyeterlik algısına göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Karşılaşılan bir içsel sorun, ruhsal durumlar yahut görev esnasında sorumlu tutulduğunuz bir olay, problemlili bir öğrenci ile baş edememe bu endişe düzeylerini tekrar ortaya çıkartabilmektedir. Her yeni durum, yeni endişeler meydana getirebilir. Newman ve diğerlerinin (2000) benzer bir çalışmada özyeterlik ve endişe aşamalarındaki değişiklikler ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, bu projeye destekleyici eğitimin potansiyel etkisi tartışılmış endişe aşamaları ile özyeterlik arasındaki ters ilişki açıklanmaya çalışılmış ve benzer bulgulara rastlanmıştır.

Bir öğretmenin içsel alandaki yeterlik algısı ancak yansıttığı düzeyde bilinebilir. Sadece kendini yeterince tanıyan bir öğretmenin davranışlarından ve sözlerinden hareketle bilgi sahibi olunabilir. Ancak yeterlilikleri ve yetersizlikleri hakkında kendini tanıyan öğretmen adayları bize en doğru dönütü sağlayabilir. Yine de bunu tam olarak belirlemek güçtür. Göreve yönelik endişelerde özyeterliğin rolüne bakılacak olunursa öğretmenin ders içi gözlemlenme durumunda, bürokratik işleri tamamlama, idareye teslim edilecek belge ve dosyaları hazırlama, meslektaşları arasındaki saygınlığı koruma gibi pek çok alanda başarılı olması demektir. Özyeterlik öğrenciye yönelik endişeler kapsamında değerlendirilirse, öğrencinin öğrenme ile ilgili tüm sorunlarını ortadan kaldırarak öğrenci gereksinimlerine göre hareket ederek bu alandaki yeterliğini de arttırabilir. Yaylı ve Ekizler'in (2015) çalışmalarında da endişe ve özyeterlik olarak kıyaslandığında ters yönde dengeli bir durum görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenin özyeterlik algısının fazla olmasının endişe düzeyinin azalmasını neden olacağı biçiminde değerlendirilebilir. Boz ve Boz'un (2010) bulguları da bunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, özyeterlik algıları düşük olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının ben merkezli endişeleri, görev merkezli ve öğrenciye yönelik endişeleri daha fazla yaşadığı söylenebilir. Özyeterlik algısı yüksek olan hizmet öncesi öğretmen adaylarının ise kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bakımdan endişe düzeyi düşük özyeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının daha araştırmacı ve yenilikçi, meslektaşları ve idarecileri ile ilişkileri sağlıklı, öğrencileri ile iletişimi kuvvetli, derste zorluk çeken öğrencileri bulup sorunun üstesinden gelebilen bir öğretmen olma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Bu çalışma katılımcılardan elde edilen verilerle ve kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Farklı bağlamlarda yürütülecek çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan özyeterlik ölçeği Türkçe öğretmeni yetiştirme alanına özgü bir ölçek değil, genel anlamda öğretmen yetiştirmeye yönelik bir ölçektir. Bu yüzden Türkçe öğretmeni yetiştirme alanına yönelik bir ölçeğin kullanılmasıyla farklı sonuçla elde edilebilir (Ülper ve Bağcı, 2012). Bu çalışmadan ve gelecekteki çalışmalardan

elde edilen ve edilecek sonuçlar öğretmen yetiştirme süreçlerine ışık tutacak ve aynı zamanda öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda içinde buldukları durumların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. & Locke A. E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Borich, G. D. (1992). *Effective teaching methods* (2nd ed.). Columbus, OH Macmillan.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2010). Öğretme endişeleri ve etkinlik duygusu arasındaki ilişkinin doğası. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 33(3), 279-291.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bümen, N. T. (2009). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir İli Örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, Selçuk, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 107-111.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakıroğlu, J. ve Çakıroğlu, E. (April, 2003). Pre-service teacher efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of USA and Turkey. *A Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Association Of Research In Science Teaching*, USA: New Orleans.
- Çapa, Y. Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Diken, İ. H. ve Özokçu, O. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective. *In Poster presented at the 85th Annual Meeting of American Educational Research Association*, USA: San Diego.
- Ekici, G. (2006a). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, 14-16.
- Ekici, G. (2006b). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*. 24, 87-96.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.

- Guillaume, A. & Rudney, G. (1993) Student teachers' growth toward independence: an analysis of their changing concerns, *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65–80.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Investigation of the relationship between preservice physical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 93-111.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Kazelskis, R. & Reeves, C. K. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 11(4), 45-52.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & George, A. Morgan. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Publishers.
- Marso, R. N. & Pigge, F. L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 33–41.
- Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: McGraw-Hill Education.
- Newman, C., Lenhart, L., Moss, B. & Newman, D. (2000). A four-year cross-sectional study of changes in self-efficacy and stages of concern among pre-service teachers. Education Journal Database, <http://www.eric.ed.gov>.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109–115.
- Reeves, C. K. & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267– 271.
- Rogan, J. M., Borich, G. D. & Taylor, H. P. (1992). Validation of the stages of concern questionnaire. *Action in Teacher Education*, 2, 43-49.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198–208.
- Saracoğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 244-260.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri (Elementary school teachers' self-efficacy beliefs). *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Smith, B. P. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: a framework for analysis. *College Student Journal*, 34(4), 633-640.
- Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education* 27(3), 265–283.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

- Tschannen–Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları [Secondary school teachers' self-efficacy beliefs]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stagetheory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Yaylı, D. ve Ekizler, F. (2015). Hizmet öncesi ve içi İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve öğretmeye yönelik endişeleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 44-64.
- Yaylı, D. ve Hasırcı, S. (2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri. *Journal of International Social Research*, 2(9), 520-521.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2015). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine boyamsal bir çalışma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Zeichner K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: NJ Erlbaum