



**YABANCI DİL EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI**

Akgül Mehtap Özcan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Akgül Mehtap

Soyadı: Özcan

Bölümü: Fransız Dili Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi: 17.04.2024

TEZİN

Türkçe Adı: Yabancı Dil Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları

İngilizce Adı: The Occupational Self-Efficacy Beliefs of Foreign Language Teaching Department Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Akgül Mehtap Özcan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Akgül Mehtap Özcan tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

(Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Sezai ARUSOĞLU

(Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Melek ALPAR

(Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında benden desteklerini esirgemeyen ve bana her daim inanan değerli danışmanım Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK'e minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yeni bilgiler edinmemi sağlayan, bana farklı bakış açıları kazandıran Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri Prof. Dr. Melek ALPAR'a, Prof. Dr. Gül BAYSAN'a, Prof. Dr. Perihan YALÇIN'a, her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan arkadaşım araştırma görevlisi Gamze ÇİFCİ'ye ve tez çalışmamın araştırma bölümüne katılan Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Beni çalışmalarım konusunda cesaretlendirerek destekleyen ve her zaman yanımda olan sevgili arkadaşlarıma; sevgisini ve desteğini hep hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Son olarak, verdiğim her kararı destekleyerek yanımda olan değerli eşime ve her anımda varlığına şükrettiğim en büyük motivasyon kaynağım olan canım kızıma teşekkür ederim.

YABANCI DİL EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Akgül Mehtap Özcan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2024

ÖZ

Bu araştırma, yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Alman Dili Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dallarında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Likert tipinde 9 dereceli “Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öz yeterlik inancı, bireylerin bilgi ve becerilerini performansla dönüştürmesi sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin öz yeterlik inanç düzeyi yüksek olduğunda bu durum performansına olumlu yönde, düşük olduğunda ise olumsuz yönde etki etmektedir. Öğretmenlerin de mesleki öz yeterlik inançları ders işleme becerilerine doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin başarısının üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri incelenmiş olup sonuç bölümünde önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyi alt boyutlarında öz yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna karşılık akademik not ortalaması 3.00 ve üzeri olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının “öğrenci katılımı” boyutunda; Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının “sınıf yönetimi, öğrenci katılımı” boyutlarında ve genel ölçek puanında daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen

adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin “oldukça yüksek (7)” derecesine yakın olduğu saptanmıştır.



Anahtar sözcükler : Yabancı dil eğitimi, öğretmen adayları, öz yeterlik, mesleki öz yeterlik inancı

Sayfa adedi : xvi + 86

Danışman : Prof. Dr. Nurten Özçelik

THE OCCUPATIONAL SELF-EFFICACY BELIEFS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING DEPARTMENT STUDENTS

(M.S. Thesis)

Akgül Mehtap Özcan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2024

ABSTRACT

This research was carried out among 3rd-year and 4th-year students studying German Language Teaching, Arabic Language Teaching, French Language Teaching and English Language Teaching at Foreign Languages Education Department of a state university to determine the occupational self-efficacy beliefs of pre-service foreign language teachers. 9-degree Likert scale for teachers' self-efficacy beliefs, which was adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya. (2005), was used in the research. Self-efficacy beliefs play a significant role in individuals turning their knowledge and skills into performance. One's performance is affected positively when his/her self-efficacy belief is high, and negatively when it is low. Teachers' occupational self-efficacy beliefs reflect directly on their teaching skills. Therefore, it affects students' success as well. In this regard, the occupational self-efficacy beliefs of pre-service foreign language teachers was analyzed, and several suggestions were made in the Result section. No noteworthy difference was identified between the levels of self-efficacy beliefs in the sub-dimensions of gender and grade. Nevertheless, it was observed that the occupational self-efficacy beliefs of pre-service teachers, whose academic grade point averages are 3.00 and more, is high in the dimension of "student participation", whereas the occupational self-efficacy beliefs of pre-service Arabic and French teachers is high in the dimensions of "classroom management" and "student participation" as well as in the general scale. It was determined that the occupational

self-efficacy beliefs of Foreign Language Education Department students approximate the degree of “pretty high (7)”.



Keywords : Foreign language education, pre-service teachers, self-efficacy, occupational self-efficacy belief

Page Number : xvi+86

Supervisor : Prof. Dr. Nurten Özçelik

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
BÖLÜM II.....	8
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8

BÖLÜM III	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
3.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntemler ve Yaklaşımlarda Öğretmenin Rolü	13
3.1.1. Geleneksel Yöntem (La méthode traditionnelle).....	15
3.1.2. Doğrudan Yöntem (La méthode directe)	16
3.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (La méthode audio-orale)	17
3.1.4. İşitsel-Görsel Yöntem (La méthode structuro-globale audio-visuelle/SGAV)	18
3.1.5. İletişimsel Yaklaşım (L'approche communicative).....	19
3.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Eylem Odaklı Yaklaşım	20
3.2.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni	20
3.2.1.1. <i>D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri</i>	22
3.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşım (L'approche actionnelle).....	24
3.3. Öğretim İlkeleri	27
3.3.1. Genel Öğretim İlkeleri.....	28
3.3.2. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri	32
3.4. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	35
3.4.1. Grupla Öğretim Teknikleri	35
3.4.2. Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı)	39
3.5. Sınıf Yönetimi	40
3.5.1. Sınıfın Yapısı	41
3.5.2. Sınıf Yönetimi Modelleri	42
3.5.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	43
3.5.4. Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rolü	45
3.5.5. Yabancı Dil Sınıflarında Öğretmen Davranışları.....	47

3.6. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bu Kuramın Temel Kavramları.....	49
3.6.1. Karşılıklı Belirleyicilik.....	50
3.6.2. Sembolleştirme	50
3.6.3. Dolaylı Öğrenme.....	51
3.6.4. Öngörü	51
3.6.5. Öz Düzenleme	51
3.6.6. Öz Yargılama	51
3.6.7. Öz Yeterlik	52
3.6.7.1. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Unsurlar	53
3.6.7.2. Öğretmenlikte Öz Yeterlik İnancının Önemi.....	54
BÖLÜM IV	56
YÖNTEM	56
4.1. Araştırmanın Modeli.....	56
4.2. Evren ve Örneklem	56
4.3. Verilerin Toplanması.....	57
4.4. Veri Toplama Aracı	57
4.4.1. Ölçek Maddelerinin Boyutları	58
4.4.2. Sınıf Yönetimi Boyutu.....	58
4.4.3. Öğrenci Katılımı Boyutu	59
4.4.4. Öğretim Stratejileri Boyutu	59
4.5. Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM V	61
BULGULAR	61
5.1. Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Tanımlayıcı İstatistikleri.....	61
5.3. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	63

5.4. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	63
5.5. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	64
5.6. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	66
5.7. Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular	67
5.8. Ölçek Boyutlarının Korelasyon Analizi.....	69
BÖLÜM VI.....	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	82
EK-1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	83
EK-2. Katılımcı Gönüllülük Form.....	84
EK-3. Etik Kurul Onay.....	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Öğretmenin Farklı Önderlik Özellikleri (Kılbaş, 2014:18)</i>	46
Tablo 2. <i>Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Betimlemeler</i>	57
Tablo 3. <i>Ölçek Sorularının Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	58
Tablo 4. <i>Ölçek Derecelendirilmesi</i>	58
Tablo 5. <i>Ölçek Maddelerine Ait Puanlar</i>	62
Tablo 6. <i>Katılımcıların Ölçek Puanlarına Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler</i>	63
Tablo 7. <i>Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları</i>	64
Tablo 8. <i>Ölçek Puanlarının “Akademik Alana” Göre Karşılaştırma Sonuçları</i>	65
Tablo 9. <i>“Akademik Alan” Değişkeninin ANOVA Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 10. <i>Ölçek Puanlarının “Sınıf Düzeyine” Göre Karşılaştırma Sonuçları</i>	66
Tablo 11. <i>“Sınıf Düzeyi” Değişkeninin ANOVA Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 12. <i>Ölçek Puanlarının “Akademik Ortalamaya” Göre Karşılaştırma Sonuçları</i>	68
Tablo 13. <i>“Akademik Ortalama” Değişkeninin ANOVA Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 14. <i>Ölçek Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi</i>	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sümerce-Akatça sözlüğünden bir örnek	14
Şekil 2. Ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesi	23
Şekil 3. Dil seviyeleri arasında geçiş.....	24
Şekil 4. Gökkuşaağı-Dil seviyeleri arasındaki fark.....	24
Şekil 5. Öğretmenlik mesleğı genel yeterlikleri.....	26
Şekil 6. Etkileşimsel nedensellik şeması.....	50

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan beri hayatın doğal bir parçası olan eğitim, yaşam şartlarının değişmesi ve dolayısıyla ihtiyaçların çeşitlenmesi ve artmasıyla zaman içinde sistematik bir hâle gelmiştir. Bu değişimle birlikte eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin de yükümlülükleri ve yeterlikleri önemli ölçüde farklılaşmıştır.

Eğitim öğretim etkinliklerinin çıktısı, diğer tüm alanlardan farklı olarak, bireyin davranışlarındaki istendik yönde değişikliklerdir. Bu durum, toplumu oluşturan ve yaşamı şekillendiren sosyal bir varlık olan bireyin, yani insanın asıl unsur olduğu eğitim sürecinin hassasiyetini ortaya koymaktadır. Günümüzde öğretmenler bilgi aktarımının dışında rehber, uzman, güdüleyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı gibi birçok farklı rol üstlenmektedir (Cuq, 2003, s.83). Eğitim öğretim sürecini planlamak, uygulamak ve değerlendirmekle yükümlü olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ülkemizde de dünya ile paralel olarak güncellenmektedir. Eğitim öğretim sürecinin günümüz şartlarına uygun olarak gerçekleştirilmesindeki en önemli etken öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle mümkün olabilmektedir. Bu yeterlikler MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kılavuzunda mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Mesleki bilgi kısmında; öğretmenlerin alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi konularında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Mesleki beceri kısmında; öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme konularında bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Tutum ve değerler kısmında ise; öğretmenlerin millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim konularında duyarlı olmaları gerektiği bildirilmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) öğretmen yetiştirme programları da bu politikaya bağlı olarak şekillenmektedir. Eğitim fakültelerinin tüm programlarında alan bilgisi eğitiminin yanı sıra öğretmen yeterlikleri konusunda belirlenen çerçeveye yönelik eğitim psikolojisi, eğitimde ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi, eğitim bilimleri alanına ilişkin dersler de verilmektedir.

Eğitim programlarının arasında yabancı dil eğitimi bölümünün programı ortak pedagojik formasyon derslerinin dışında Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) çerçevesinde şekillenmiştir. D-AOBM’de öğrenen, *sosyal bir aktör* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımla birlikte yabancı dil eğitiminin kazanımları kısaca, öğrenenin hedef dili sınıf ortamı dışında gerçek yaşantısında kullanması şeklinde açıklanmaktadır. Amaç, hedef dilde düşünmeyi ve doğrudan hedef dilde yazılı ve sözlü anlama ile anlatım becerilerinin edinilmesini sağlamaktır. Bu kazanım da yeni dilin sisteminin ve dilin ait olduğu kültürün içselleştirilmesiyle gerçekleşebilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerine bu hedefleri gerçekleştirmede önemli sorumluluklar düşmektedir. *“Eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin kalitesine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır”* (MEB Genel Yeterlikler Kılavuzu, 2017, s.2). Öğrenme ortamının merkezi öğrenendir ancak bu ortamı hazırlayan, denetleyen ve öğrenen özerkliğine katkıda bulunan öğretmenin rolü çok büyüktür. Öğretmenin kişisel özellikleri; öğrenciler arası etkileşim, öğretimin kalitesi ve öğrenim sürecinin sonuçları açısından önem arz etmektedir (Tagliante, 2006, s.19). Yabancı dil derslerinde alanın bir gerekliliği olarak yabancı dil öğretmeni, öğrenenin hayatıyla ilgili daha çok bilgiye sahip olur. Çünkü amaç, öğrenenin kendini tanıttırmanın yanı sıra düşünce ve hayallerini anlatma gibi becerilerle birlikte gerçek durumlarda sergileyeceği tavırları da hedef dilde gerçekleştirebilmesidir. Bu yönüyle yabancı dil öğretmenleri dersin bir parçası olarak öğrencilerin özel hayatıyla ilgili diğer derslerin öğretmenlerinden çok daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak yabancı dil öğretmenin alan bilgisi, güdüleme, duygu kontrolü ve sınıf yönetimi yeterlikleri farklılaşmaktadır.

Tüm öğretmenlik programlarında olduğu gibi yabancı dil eğitimi programlarında da verilen derslerin başarıyla tamamlanmasının dışında öğretmen adaylarının kendi yeterliklerinin farkında olup öz değerlendirme yaparak kendilerini geliştirmeleri büyük önem arz etmektedir. Öğretme işini *sanat* olarak ifade eden Demirel’e göre, günümüzde eğitim sistemlerinde hızlı değişimler yaşansa da öğretmenin mesleğini yapmasındaki önemi aynı

kalacaktır (2012). Bu nedenle, öğretmenlerin her daim bilimsel ve toplumsal değişikliklere uyum sağlaması ve kendini yenilemesi gerekmektedir. Mesleğe yeni adım atacak olan genç öğretmenlerin de aynı zamanda bu hususları dikkate alması ve yetkin bir şekilde eğitim öğretim etkinliklerini uygulamaları beklenmektedir. Tam da bu noktada öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları önem kazanmaktadır çünkü öz yeterlik inancı, bireyin performansını etkileyen çok önemli bir etkidir.

Yabancı dil öğretmenlerinin tüm ders etkinliklerini gerçekleştirirken ve bunun dışında sınıf içi iletişim durumlarında hedef dilde konuşması öğrencilere iyi bir model olması bakımından gerekli bir davranıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin takip edilen müfredat ve kullanılan ders malzemesi ve etkinlikler için gerekli olan özel alan bilgisinden çok daha fazla dil hâkimiyetine ihtiyacı vardır. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin sürekli olarak öğrettikleri dildeki yeni kullanımları ve güncel konulardaki ifadeleri takip etmeleri gerekmektedir. Bunun dışında öğretim tekniklerini çok iyi kullanmalı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders planlarını hazırlamalıdır. Ayrıca sınıf düzenini sağlayarak öğrencinin ilgisini derse çekmek de öğretmenin sorumluluğundadır. Çok çeşitli beceriler gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının da yüksek olması gereklidir çünkü bu özellik öğretmenin tavırlarına doğrudan yansiyarak öğrencinin akademik başarısında bir etken olacaktır.

Öğretmenler her yıl farklı öğrencilerle çalışıp deneyim kazandığından mesleki öz yeterlik inançlarında da doğru orantılı olarak bir yükselme görülmesi olağandır. Ancak öğretmenlik hayatına yeni başlayan bir öğretmenden de müfredatta belirlenmiş olan kazanımları öğrencilerine aktarmaları beklenmektedir. Eğitim-öğretim süresi ve programları net olarak belirlidir ve dersler ancak bu belirli süre içinde yapılabilir. Mesleğe yeni başlamış olsa dahi her öğretmenden müfredat kazanımlarına uygun olarak ders vererek öğrencinin öğrenmesini sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ilk çalışma yıllarında da mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek olması performanslarına katkıda bulunarak hem mesleğe olan tutumlarında hem de öğrencilerinin akademik başarısında olumlu bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha mesleğe başlamadan olumlu mesleki öz yeterlik inancı geliştirmeleri oldukça önemlidir.

1.1. Problem Durumu

Ders başarısı, alan bilgisi yeterlikleri konusunda bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Ancak yabancı dil öğretmen adaylarının kendilerini nasıl algıladığı ve mesleki yeterlikleri konusundaki öz değerlendirmeleri mesleki uygulama başarısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ülkemizde yabancı dil öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğreteceği hedef dili sonradan öğrenmektedir. Özellikle Fransızca, Arapça ve Almanca, öğretmen adaylarının ancak üniversite eğitimi sırasında öğrenmeye başladığı dillerdir. Yeni bir dilde düşünmeyi ve kendini ifade etmeyi başarabilmek zamanla gelişebilen yetilerdir ve diğer alanlara kıyasla daha fazla çaba gerektirmektedir. Bununla birlikte, işlenişi yabancı dilde iletişim üzerine kurulu bir dersi yürütmek özgüven, sabır, liderlik ve grup çalışmalarını yönetmenin yanı sıra gerektiğinde grup çalışmalarına katılma gibi farklı alanlarda da yeterlik ihtiyacı ortaya çıkarmakta ve bu yönüyle farklı bir boyut kazanmaktadır.

Yabancı Dil Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki başarı kaygılarının olduğu, hatta yabancı dil öğretmenliği yapamayacağını düşünen bazı öğretmen adaylarının okulu bırakarak tekrar üniversite sınavına girdikleri ya da mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı denemeden farklı alanlara yöneldikleri görülmektedir. Ülkemizde üniversite eğitimi almak isteyen gençlerden ancak sınırlı bir kısmı üniversitelere yerleşmektedir. Bunun için de öğrenciler yıllarca sınavlara hazırlanmakta ve aileleriyle birlikte maddi ve manevi özverilerde bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının üniversite eğitimini tamamlamadan bırakmak ya da çoğu zaman yabancı dil hazırlık sınıfıyla birlikte beş yılı bulan üniversite sürecinden sonra eğitimini aldıkları mesleği yapmak istememeleri üstünde düşünülmesi gereken sorunlardır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunun saptanmasının, bu inancı etkileyen değişkenlerin incelenmesinin ve önerilerde bulunulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

“Yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki öz yeterlik inançları ne düzeydedir?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerini belirleyerek elde edilen veriler ışığında öneriler sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile öğrenim görülen alan arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği uygulaması birebir öğrenenlerle gerçekleştirilmektedir. Süreç kesintisiz iletişimle yürütüldüğünden öğretmenlerin; alan bilgisi kadar ders öncesi, ders sırası ve sonrası süreçlerini sorunsuz yürütebilmesi için de farklı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. “*Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içinde ilk kez kullanılan öz yeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri düzenlemek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargıları olarak tanımlanmaktadır*” (Güven ve Gökdağ, 2017). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri de performanslarıyla doğru orantılı olacaktır. Bu araştırma ile Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki öz yeterlik inançları daha önce yapılan çalışmalarda değinilmemiş olan “sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı” alt boyutları ile incelenmiş, yabancı dil öğretmen adaylarının söz konusu alanlardaki öz yeterlik inançları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yabancı dil öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inancı konusunda İngiliz Dili Eğitimi alanında Cesur (2012), Ekizler (2013), Dağlıoğlu (2013), Tunçer (2014), Delibaş (2019), Darmaz (2020), Okka (2020), Yıldırım (2021); Alman Dili Eğitimi alanında Can (2020); Arap Dili Eğitimi alanında Şen (2019) ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi alanında Şentürk (2022) tez çalışmaları yapmışlardır. Ancak Fransız Dili Eğitimi alanında benzer bir tez çalışması bulunmamaktadır.

Bu nedenle, bu çalışma ile Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce alanlarında karşılaştırmalı olarak yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenen alt problemler ve alt boyutlar çerçevesinde saptanmasının önemli olduğu ve elde edilen bulgularla alanda önemli bir boşluğun doldurulacağı ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırma için belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Ölçeğin uygulanacağı katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde öğrenim gören İngiliz Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi ve Arap Dili Eğitimi Ana bilim dallarının öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırma, Tchannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

Tez çalışmasının I. bölümünü oluşturan “Giriş” kısmında öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarına değinildikten sonra “Problem Durumu”, “Araştırmanın amacı” ve “Araştırmanın Önemi” açıklamıştır. Takip eden başlıklarda söz konusu araştırma ile ilgili “Varsayımlar” ve bu “Araştırmanın Sınırlılıkları” sunulmuştur.

Çalışmanın II. bölümünde, alan yazın taraması sonucunda yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile ilgili hazırlanmış tezlere ve makalelere yer verilmiştir.

III. bölümü oluşturan kuramsal çerçevede çalışmamızın dayandığı temel konulara değinilmiştir. Bu bölümde yer alan konu başlıkları, araştırmanın özünü oluşturan yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının hangi alandaki becerileriyle ilgili olduğunu göstermek ve bu yolla ölçek maddelerinin ve sonuçların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu bölümde öncelikle yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişiminden bahsedilmiş ve günümüze kadar hangi aşamalardan geçtiği irdelenmiştir. Daha sonra günümüz yabancı dil eğitim anlayışının temelini oluşturan Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili bilgi verilerek bu eserdeki yabancı dil öğretimi anlayışı incelenmiştir. Böylelikle yabancı dil öğretmen adaylarının dil öğretimine hangi açılardan bakması gerektiği vurgulanmıştır.

Bölümümüzün ikinci başlığını oluşturan “Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yeterlikleri Çerçevesi” ile birlikte mesleğe başlayan öğretmenlerden beklenen yeterliklere değinilmiştir.

Kuramsal çerçevenin üçüncü başlığıyla öğretmenlerin ders planı hazırlama ve ders işleniş esnasında dikkate almaları gereken evrensel “Öğretim İlkeleri” incelenmiştir. Ayrıca bu ilkelerle; farklı tekniklerle ders planlama ve ders işleme ile sınıf yönetiminin de temelini oluşturan noktalar vurgulanmıştır.

“Yabancı Dil Öğretim Teknikleri” başlığında, yabancı dil derslerinde sınıf içinde kullanılabilecek çeşitli tekniklerden bahsedilmiştir. Bu tekniklerin hangi durumlarda tercih edilebileceğine değinilmiş ve öğretim etkinliklerinin çeşitliliğine dikkat çekilmiştir.

“Sınıf Yönetimi” başlığı altında sınıfın temel özelliklerinden bahsedilmiş ve sınıf yönetimi modellerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili bilgi verilmiş, öğretmenin rolü vurgulanarak sınıf yönetimi sürecinde grup özelliklerine göre hangi önlemleri alabileceği ve istenmeyen durumlar karşısında nasıl tavırlar sergileyebileceğine değinilmiştir.

Bölümün son başlığında çalışmanın problem durumunu oluşturan öz yeterlik inancı kavramı irdelenmiştir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için kavramın ait olduğu Sosyal Öğrenme Kuramından ve bu kuramın diğer kavramlarından da bahsedilmiştir.

Çalışmanın IV. bölümünü oluşturan “Yöntem” bölümünde araştırmada tercih edilen model ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmamızın katılımcı grubu açıklanarak verilerin nasıl toplandığı ve veri toplama aracı olan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

V. bölümde elde edilen veriler “Bulgular” başlığı altında sunularak, bu verilerin ortaya koyduğu sonuçlar tablolar aracılığıyla incelenmiştir.

VI. bölümde tüm bulgular bir arada verilerek yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar ışığında yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu başlık altında söz konusu alanda *öz yeterlik*, *öğretmen adayı* ve *yabancı dil* anahtar sözcükleriyle yapılan araştırma sonucunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan konumuzla ilgili lisansüstü tez çalışmaları aşağıdaki gibidir.

Ekizler (2013), *Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Endişeleri ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması* başlıklı yüksek lisans tezinde hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öğretme endişeleri ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin, öğrencileri öğrenme etkinliklerine katma, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma açısından yeterlik algılarının İngilizce öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ekizler, bu çalışmayı Pamukkale Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde 2010-2011 akademik yılında eğitim gören öğretmen adayları, Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda 2010-2011 akademik yılında ders vermekte olan İngilizce öğretim görevlileri ve devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir.

Dağlıoğlu (2013), *Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Algılanan Özyeterlik ve Pedagojik İnançlarının Farklaşmasına İlişkin Bir Çalışma* başlıklı yüksek lisans tezinde, Ankara'daki iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimindeki öz yeterlik ve pedagojik inançlarıyla bu inançlarının farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ile

pedagojik inançlarının yüksek olduğunu ve bu algı ve inançlarının kişilik özelliklerine göre değiştiğini saptamıştır. Cinsiyet, lise türü ve üniversite hazırlık eğitimi alma durumu ve üniversite tercih sırasının İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik algısında bir etkisinin olmadığını ancak sınıf yönetimine yönelik yeterlik algısının öğrenim gördükleri üniversiteye, üniversite tercih sırası ve üniversitede hazırlık eğitimi alma durumlarına göre değiştiğini gözlemlemiştir.

Yıldırım (2021), *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Öz-Yeterlik İnançları* başlıklı doktora tez çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının ve İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları, öğretme-öğrenme anlayışları ve öz yeterlik algıları arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır. Sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusunda İngilizce öğretmenlerinin, aday İngilizce öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettiği sonucuna varmıştır.

Delibaş (2019), *İngilizce Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Öz-Yeterlilik Algılarının ve Tutumlarının Değerlendirilmesi* başlıklı yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarının olumlu yönde, öz-yeterliliklerinin ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. 3. sınıf öğrencilerinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz yeterliğinin yüksek olduğu tespit edilmiş ancak tutumları arasında cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı gözlenmiştir. 4. sınıf öğrencileri arasında ise, cinsiyet değişkeni bakımından öz yeterlik konusunda anlamlı bir fark saptanmamış, tutum bakımından kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İngilizce öğretmeni adayları ayrıca okudukları sınıfa göre değerlendirildiklerinde, öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, tutumları arasında 3. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda İngilizce Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlik ve tutumlarını ortaya çıkararak İngilizce dil öğretimi alanına katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Tunçer (2014), *Türk İngilizce Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki* başlıklı yüksek lisans tezinde Türk İngilizce öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yeterlilik algı düzeyine sahip olduğunu saptamıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmen adayları, yüksek düzeyde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmen

adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır.

Cesur (2012), *İngilizce Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerinin Pedagojik Alan Bilgisi Aracılığı ile İncelenmesi: Durum Çalışması* başlıklı doktora tezinde İngilizce öğretmen adaylarının iletişimsel yöntemleri kullanacaklarını düşünse de yeni sözcüklerin öğretiminde dilbilgisi-çeviri yöntemini kullandığını ortaya koymuştur. Ders planlama, öğrenci ve değerlendirme bilgileri bakımından ne yapabileceklerine inandıkları ile gerçekte ne yaptıkları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Araştırmacı bu sonuçlara anket ve görüşme yöntemlerinden elde ettiği sonuçlar ve katılımcıların iki saatlik uygulama dersleri esnasındaki gözlemlerine dayanarak ulaşmıştır.

Can (2020), *Almanca Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinde Almanca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ve mesleki tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamış ve çalışmasını Atatürk Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü'nde 2019-2020 akademik yılında eğitim gören hazırlık, 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, mezun olunan lise ve not ortalaması değişkenlerinin Almanca öğretmen adaylarının öz yeterlik inancında ve mesleki tutumunda etkisi olmadığı gözlemlenirken yaş değişkeninin dil yetileri bağlamında 22 yaş ve üzerinin lehine etki ettiği saptanmıştır. Sonuç olarak Almanca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır.

Şen (2019), *Arapça Öğretmenlerinin Mezuniyetleri Bağlamında Öğretmenlik Yeterlikleri* başlıklı yüksek lisans tezinde mezun durumdaki Arapça öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerini incelemiştir. Çalışma İstanbul ilinde görev yapan Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı ve İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre mesleki beceri düzeyinin Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı ve İlahiyat Fakültesi mezunları olmak üzere sıralandığı sonucuna varılmıştır.

Şentürk (2022), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlikleri ile Sınıftaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri Arasındaki İlişki* başlıklı yüksek lisans tezinde 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kırşehir'de görev yapan 238 sınıf ve Türkçe öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ile sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan Şentürk, öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri algılarının cinsiyet, branş ve mesleki deneyime

göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin oldukça yeterli olduğunu saptamıştır.

Darmaz (2020), *İngilizce öğretmeni adaylarının edebi metinler aracılığıyla yabancı dil öğretimindeki öz-yeterlik inançları* başlıklı doktora tezinde 8 farklı üniversitede İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 1015 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda Darmaz, İngilizce öğretmen adaylarının edebî metinleri değerli yabancı dil öğretimi kaynakları olarak değerlendirdiklerini, bu metinleri gelecekteki mesleki yaşamlarında kullanma konusunda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını ve edebiyatta öz-yeterlik inancının cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversiteye göre farklılık göstermediğini saptamıştır.

Turan (2018), *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinde 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan 212 İngilizce öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda Turan, İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının; görev yapılan okul, kıdem, haftalık ders yükü ve İngilizce hazırlık sınıfı okuma değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, cinsiyet, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin; kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan fakülte türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yabancı dil öğretim yöntemlerini benzer şekilde tercih ettiklerini fakat “erkek” öğretmenlerin, “hazırlık sınıfı okumamış” öğretmenlerin ve “20 saatten az derse giren” öğretmenlerin; dilbilgisi çeviri yöntemini daha fazla tercih ettiklerini saptamıştır.

Okka (2020), *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Otantik Materyal Kullanımı Ölçeğinin (FLTAMUS) geliştirilmesi ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilişkisi* başlıklı yüksek lisans tezinde, araştırmanın örneklemini oluşturan 2019/2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 194 İngilizce öğretmeni ile çalışmıştır. Okka, araştırmasının sonucunda yüksek düzeyde öz-yeterlik inançlarına sahip İngilizce öğretmenlerinin otantik materyalleri daha sık kullandıklarını saptamıştır.

Aynı anahtar sözcüklerle yapılan taramada Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanından ulaşılan makale çalışmaları ise Üstünbaş ve Alagozlu (2021), Güngör ve Gül (2021), Yılmaz ve Sertoğlu (2020), Ercan Demirel (2017), Atmaca (2017), Şahin ve Şahin (2017), Deniz ve Tican (2017), Kavrayıcı ve Bayrak (2016), Akın ve Akpınar

Dellal (2016), Muğaloğlu, Doğança Küçük ve Güven (2016), Doğutaşa (2016), Tertemiz ve Timur Ağıldere (2015) ve Sağır, Bilan ve Ercan (2014), Yalçın, Özçelik ve Ercan (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yurt dışında ise Dominic (2020), Christelle (2013), Olsommer ve diğerleri (2015), Ambroise (2016), Monfette et Grenier (2016), Kuusinen (2016), Charkviani (2019), Tremblay (2016), Deschênes (2015) Madary (2022), Safourcade ve Alava (2019), Ambroise ve diğerleri (2019), Deblois ve Dionne (2014), Doyon (2013), Pendergast ve diğerlerinin (2011), Modibo (2009) ve Togias (2011)'ın makale çalışmalarına rastlanmıştır.



BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Çalışmamızın kuramsal temelini oluşturan konular “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Yaklaşımlar”, “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)” “Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yeterlik Çerçevesi”, “Öğretim İlkeleri” “Yabancı Dil Öğretim Teknikleri” “Sınıf Yönetimi” ve “Öz Yeterlik” başlıkları altında incelenmiştir.

3.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntemler ve Yaklaşımlarda Öğretmenin Rolü

Öğretim denildiğinde “Nasıl?” sorusu akla gelmektedir. Her ders için dersin içerdiği konulara ve öğretimin ne amaçla yapıldığına uygun olarak öğretim teknikleri vardır. Yabancı dil öğretiminde de bu duruma uygun olarak yöntemler ve teknikler kullanılmıştır ve halen kullanılmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde günümüze kadar benimsenmiş olan yöntem ve tekniklerden bahsedilmesi uygun görülmüştür.

Toplumlar arası iletişim gerek ticari ilişkiler gerekse de savaşlar ve anlaşmalar konusunda tarihin her döneminde var olmuştur. Dolayısıyla ikinci bir dil konuşmanın gerekliliği sosyal bir varlık olan insan için de tarih kadar eskidir. Yabancı dil eğitiminin ilk izleri Akatlarda görülmektedir. Sümercenin yazı dili olarak öğretildiği bu dönemde tarihin ilk yabancı dil sözlüklerinin dönemin öğretmenleri tarafından hazırlandığı, hatta sözcüklerin okunuşlarını gösteren ibareler olduğu görülmüştür. İlk yabancı dil eğitimi ders kitapları da bu sözlüklerin evrilmesiyle ortaya çıkmıştır (Germain, 1993).

Sumerian	Sign	Akkadian Translation	Meaning
i l - a r		ti-il-pa-nu	throwing stick
t a - a l		ru-up-šum	width
n a - g á		e-si-tum	mortar
g a - a z		pa-ḥa-su-um	to break into pieces
“		da-a-ku-um	to kill
n i n - d a		mi-i-rum	bull
“		pa-ar-si-ik-tum	a measure
“		it-tu-ú-um	funnel of a seed-plow

Şekil 1. Sümerce-Akatça sözlüğünden bir örnek. Kramer, S. N. (1963). *The Sumerians: their history, culture and character*. Chicago: The University of Chicago.

Kramer'in Sümerler (1963) eserinde, okulda Sümer dilinin konuşulduğu görülmektedir. Örnekte, Sümerce konuşmadığı için cezalandırılan bir öğrenciden bahsedilir:

- “Neden Sümerce konuşmadın? (Why didn't you speak Sumerian?)”

Bu örnekten, yabancı dil kullanımının önemi anlaşılmaktadır (Germain, 1993).

Yabancı dil öğretiminde tarih boyunca farklı yöntemler kullanılmıştır. Yabancı dillerin sistematik olarak günümüze en yakın tekniklerle öğretilmesi 19. Yüzyılın ortalarına doğru geliştirilen Geleneksel Yöntemle başlamıştır. Bu yöntemin sözlü iletişim ihtiyaçlarını yeterince karşılamaması yeni arayışlara yol açmış ve yeni öğretim teknikleri geliştirilmiştir. Günümüze kadar pek çok yöntem ve teknik denenmiş ancak bunlardan en çok verim alınanları kalıcı olmuştur. Bununla birlikte, bu yöntemlerin dört dil becerisinin öğretimi konusunda aynı anda yeterli olmaması ve kullanılan tekniklerde öğrenci özerkliğinin göz ardı edilmesi yeni yaklaşımların benimsenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

3.1.1. Geleneksel Yöntem (La méthode traditionnelle)

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin en eskisi olarak bilinen geleneksel yöntem, klasik yöntem ve dilbilgisi-çeviri yöntemi olarak da anılmaktadır. Johanne Meidenger, Karl Plotz ve H. S. Ollendorf tarafından desteklenerek yapılan bu yöntem (Şenel, 2015, s.24), ilk defa Latince ve Yunancanın öğretiminde kullanılmıştır. Yöntemin çıkışı, Latince ve eski Yunanca edebî metinlerin çevirisiyle olmuştur. Dil öğretimindeki asıl amaç metin çevirisi olduğu için dersler metin çevirisiyle başlamakta ve dilin kuralları belirli bir sıra gözetilmeksizin metinlerde geçen yapılar üzerinden açıklanmıştır. Temelde psikolojik veya pedagojik bir kurama dayanmayan geleneksel yöntem, 1840-1940 arasında Avrupa’da geniş bir kullanım alanı bulmuştur (Şenel, 2015, s.24).

Geleneksel yöntemde dersler, dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir şekilde ve doğrudan açıklanmasıyla yapılır. Yöntemin öğretim yaklaşımı “*bir şeyin kendisini bilmektense o şey ile ilgili her şeyi bilmek*” ilkesine dayandığından (Doğan, 2012, s.66), dilin iletişim işlevi göz ardı edilerek dilin kurallarına yönelik bir eğitim anlayışı benimsenmiştir.

Bu yöntemin çıkış noktası olan yazılı çeviri yapma amacından kaynaklanan öğretim tekniklerinin etkileri hâlâ görülmektedir. Dil, bir dizi kural ve istisnalar bütünü olarak algılandığından (Seara, 2001) bu yöntemde dilbilgisi, dilin doğru kullanımına hizmet eden bir araçtan çok, ayrıntılarıyla öğretilmesi/öğrenilmesi gereken bir amaç olarak değerlendirilmektedir. Yöntemin odak noktası, dilin kurallarının eksiksiz anlaşılması ve dilbilgisinin kullanılmasında ustalaşmaktır. Bu nedenle öğretim, bütün dil bilgisi kurallarının öğrencilere ayrıntılarıyla ve istisnalarıyla kullanım sıklığı fark etmeksizin aktarılmasıyla yapılır.

Geleneksel yöntemin benimsendiği öğrenme ortamlarında sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi söz konusu değildir. Bununla birlikte, derslerde daha çok dilbilgisi alıştırmalarına yer verildiğinden yazılı dil becerileri de yeteri kadar geliştirilememektedir. Sınıf içinde hedef dil konuşulmaz; açıklamalar anadilde yapılır. Sözcük bilgisi sınıf içinde kullanılan ders malzemelerinde yer alan sözcüklerle sınırlıdır; iletişim öncelikli olmadığından günlük hayatta gerekli olan sözcükler ayrıca öğretilmez.

Sınıftaki etkin rol öğretmene aittir ve öğrenmenin merkezinde öğretmen vardır. Öğretmen, öğretim planlarını çoğunlukla temel ders malzemelerine bağlı kalarak yapar. Öğretmen, bilgiyi öğrencilere tümdengelim yöntemiyle doğrudan aktardığından, öğrencileri dilbilgisi kurallarını keşfetmeye yönlendirmez. Bilgi aktarımı öğretmenden öğrenciye doğrudur, bu

nedenle öğretmenin dilbilgisi kurallarını çok iyi bilmesi gereklidir. Öğrenci hataları anında öğretmen tarafından düzeltilir. Yöntemin öğretmen merkezli olması ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi öncelikli olmadığından günümüz yabancı dil eğitimi ihtiyaçlarını karşılamada yeterli değildir.

3.1.2. Doğrudan Yöntem (La méthode directe)

Geleneksel yöntemin iletişim ihtiyacını karşılamaması sonucu geliştirilen doğrudan yöntem, dolaysız yöntem ya da düzvarım yöntemi olarak da adlandırılmaktadır. Doğrudan yöntemin temelleri 1880'lerde Gouin'in *Art d'Enseigner et d'Étudier les Langues* (Dillerin Öğretimi ve İncelenmesi Sanatı) adlı eserinde dil öğretimine fiziksel etkinliği eklemesiyle atılmıştır (Demirel, 2003).

Bu yöntemde dil, iletişim aracı olarak kabul edilmektedir ve amaç öğrencilerde sözlü anlama ve sözlü ifadeyi geliştirmektir. Öğretim yöntemi olarak anadil edinimi basamaklarından yararlanılır. Konuşmayı öğrenirken çocuk; çevresinde konuşulan dildeki sözcükler ve bu dilin kurallarıyla nesne, duygu ve durumların arasında doğrudan bağ kurarak dil edinimi sürecini tamamlar. Doğrudan yöntemde de öğrencinin ilk defa dil edindiği gibi hedef dildeki sözcükleri ve yapıları nesneler, duygular ve durumlarla doğrudan bağ kurarak öğrenmesi ve iletişim kurarken doğrudan hedef dilde düşünebilme yetisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

“Kelime bilgisi, dil bilgisinden daha çok önemsendir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme, ilk aşamalardan itibaren yer alsın da konuşma becerileri temeldir” (Yavuz, 2015, s.47). Öncelikli hedef öğrencinin yabancı dilde sözlü iletişim kurmasını sağlamak olduğundan, yazılı iletişim becerileri ikinci plandadır. Yazı daha çok öğrencinin sözlü olarak öğrendiklerini pekiştirme ve kaydetme amacıyla kullanılır. Geleneksel yöntemin aksine, hedef dilden anadile veya anadilden hedef dile çeviri yoktur. Doğrudan yöntemde, bir dilin öğrenilmesi için, eğitimin hedef dilde yapılması gerektiği fikri benimsendiğinden anadil kullanımına başvurulmaz (Pérès, 2013). İlk dersten itibaren sınıf içinde hedef dil kullanılır. Görsel ve işitsel materyaller önemli bir yer tutar. Öğretim tümevarım yöntemiyle yapılır; dilbilgisi kuralları geleneksel yöntemde olduğu gibi doğrudan açıklanmaz, dili kullanma sırasında öğrenci tarafından keşfedilmesi beklenir. Öğrencinin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı sözcükler ve yapılar öğretilir bu nedenle derslerde gerçek durumlara uygun örneklerden yararlanılır.

Bu yöntemde öğretmen, dilin kullanımı konusunda iyi bir model olmak zorundadır bu yüzden öğretmenin hedef dilde çok iyi derecede sözlü iletişim becerilerine sahip olması beklenmektedir. Öğrencinin ne kadar çok ve ne kadar iyi öğreneceği öğretmenin hedef dildeki bilgisine ve yetilerine bağlıdır. Bunun yanı sıra, dilin kuralları doğrudan açıklanmadığından jest ve mimiklerini doğru ve etkili şekilde kullanması gerekmektedir. İletişim çoğunlukla öğretmenden öğrenciye doğru olsa da sözlü dil yetilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrenciler arasında da etkileşim geleneksel yöntemle göre daha sık görülmektedir. Hata ortaya çıktığında konuşmanın akışı bozulmadan anında düzeltilir.

Doğrudan yöntemde öğrencinin derse katılımı geleneksel yöntemle kıyasla artmış olsa da yöntem daha çok öğretmen merkezli olduğundan öğrenci özerkliğinden bahsedilememektedir. Öğretim teknikleri kısıtlı olduğundan dil becerilerinin geliştirilmesi için yeterli değildir.

3.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (La méthode audio-orale)

İşitsel-dilsel yöntem olarak da bilinen bu yöntem, Amerikan ordusunun isteği üzerine dilbilimciler tarafından farklı dilleri yeterli düzeyde konuşabilecek asker yetiştirmek amacıyla Amerika’da geliştirilen Ordu Yöntemine (La méthode de l’armée) dayanmaktadır.

Yöntemi geliştiren dilbilimciler aynı zamanda yöntemin materyallerini de tasarlayarak sınıf içindeki uygulayıcıları olmuşlardır. İlk başlarda dersler haftada 15 saat olmak üzere 9 aylık bir program çerçevesinde işlenmiştir. Yöntemin öncelikli amacı sözlü yetileri kusursuz düzeyde geliştirmektir.

Temellerini davranışçı ve yapısalcı kuramlardan alan bu yöntemin öğretim teknikleri dinleme ve tekrar etmeye dayalıdır. *“Bireyin yabancı dil öğrenirken alışkanlıklar kazanması için söylenenleri tekrar etmesi, tekrar yoluyla ezberlenen cümleler kurması gerekir. Böylece dili hızlı ve akıcı şekilde kullanabilir hâle gelir”* (Akman Yeşilel, 2015, s.63).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminde dil, otomatikleşme yoluyla edinilmesi gereken bir sözdizimsel yapılar ağı olarak algılanır ve öğretim günlük dilin diyaloglar hâlinde kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Cuq ve Gruca, 2005). Dersler her zaman sözel etkinliklerle başlar. Öğrenciler önce diyalog içinde duyduğu sözcükleri ayırt edip bu sözcüklerin doğru telaffuzunu, daha sonra anlamını öğrenir. Verilen bütün cümleler ve sözcükler günlük hayatta kullanılabilecek özelliktedir. Dil öğretiminin yanı sıra kültür aktarımı da önemli yer

tutar. Sınıf içinde hedef dil öncelikli olsa da gerektiğinde anadilde açıklama da yapılabilmektedir. Öğrencilerin sözcüklerin doğru telaffuzunu duyabilmeleri ve öğretmenin öğrencilerin doğru sözcükleri doğru telaffuz ettiğinden emin olabilmesi için kulaklık, mikrofon ve ses kayıt cihazı donanımlı dil laboratuvarları sıkça kullanılmıştır.

Geleneksel yöntemde olduğu gibi doğrudan yöntemde de bilgi kaynağı öğretmendir. Öğretmenin ileri düzeyde dilbilgisine sahip olmasıyla birlikte dili iyi derecede telaffuz ediyor olması ve hedef dilin kültürünü çok iyi tanıması beklenmektedir. Ayrıca dönemin teknolojik aletleri sayılan kulaklık, mikrofon ve ses kayıt cihazlarını kullanabilecek teknik bilgiye sahip olmalıdır.

3.1.4. İşitsel-Görsel Yöntem (La méthode structuro-globale audio-visuelle/SGAV)

İkinci Dünya Savaşıyla birlikte İngilizcenin uluslararası iletişim dili hâline gelmeye başlaması ve bu nedenle Fransızcanın arka planda kalmasıyla birlikte bu yöntem Fransa’da 1960’lı yıllarda benimsenmiştir (Seara, 2001). İşitsel-Görsel yöntemin temel ilkesi, sabit görselin ve sesin bir araya getirilmesine dayanır. İşitsel-görsel yöntemi doğrudan yöntemin devamı olarak nitelendiren Puren’e göre işitsel-görsel yöntemin teknikleri, doğrudan yöntemin tüm tekniklerinin düzenlenmiş hâlidir (1988).

Bu yöntemde dört temel dil becerisinin de kazandırılması hedeflenir ancak sözlü iletişim becerileri ön plandadır. Öğretim tekniği ses ve görselin eş zamanlı kullanımıyla şekillenir. Kullanılan görselde ses kaydında bahsedilen durumu gösteren görüntüler ya da duygu ifade eden jestler ve mimikler yer alır. Yapısal ve davranışçı dilbilim kuramlar benimsenir. Dilbilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılır. Öğretmen doğrudan dilbilgisi kurallarını açıklamaz. Öğrenci, çok sayıda örnek aracılığıyla cümle yapılarını inceleyerek dilbilgisi kurallarını keşfeder. Bu özelliğiyle bu yöntem Yapısal-genel işitsel-görsel olarak da adlandırılmaktadır. Öğrenci görseli ve sözlü ifadeleri bir araya getirerek içeriği anlamaya çalışır ve örneklerle birlikte kural çıkarımını yapar. Sözcük bilgisi günlük hayatta en çok kullanılan sözcüklerle sınırlıdır. Öğretim dili ise hedef dildir ve anadil kullanımına başvurulmaz. Öğretmen açıklamaları jest ve mimiklerle tamamlar. Bu yöntemde en çok kullanılan teknikler doğrudan yöntemde olduğu gibi dinleme, tekrar etme, soru-cevap ve ezberlemedir.

3.1.5. İletişimsel Yaklaşım (L'approche communicative)

İşitsel-dilsel ve işitsel-görsel yöntemlere bir tepki olarak 1970'li yıllarda Fransa'da geliştirilen bu yaklaşım yalnızca okuldaki öğrenciler için değil, yetişkinler, göçmenler ve iş dünyasında yeni bir dili konuşma ihtiyacı olan herkes için geliştirilmiştir. Dil öğretim tekniklerinin sıkı sıkıya ve sırasıyla takip edilmesinden vazgeçildiğinden “yöntem” sözcüğünün yerine öğretim sürecinin esnekliğini vurgulayan yaklaşım sözcüğü kabul görmüştür. Önemli olan dilin iletişim ihtiyacının karşılanması için kullanılmasıdır. Dil, gerçek yaşam durumlarında, anlamak, ikna etmek, emir vermek gibi iletişim amacı için kullanılır. Bu bağlamda, geleneksel yöntem dışında, diğer yöntemlerle arasındaki fark “iletişim yetisi” üzerinde durulmasıdır. Bu iletişim yetisi sözlü anlama, sözlü anlatım, yazılı anlama ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmaktadır.

Bu yaklaşımda dil “iletişim aracıdır” anlayışından yola çıkılarak ilk kez öğrenci merkezli öğretim kabul görmüştür. Öğrenci merkezli anlayış kabul gördüğünden öğretmen ve öğrenci beklentileri önemli ölçüde değişmiştir. Öğrenci daha çok “öğrenen”, öğretmen ise öğrenme sürecine liderlik eden “rehber” olarak kabul edilir. Dersler, öğrencinin iletişim yetisini kazanabilmesi amacıyla şekillenir. İletişimsel yaklaşımda önceki yöntemlerin teknikleri reddedilmez, öğrenenin ihtiyacı doğrultusunda öğretimin her aşamasında kullanılabilir. Ders sırasında hedef dil kullanımı tercih edilir ancak gerekli durumlarda kısaca anadile de başvurulabilir.

Ders kitapları da öğrenenlerin günlük hayatta karşılaşacakları durumlardan yola çıkılarak hazırlanır. Metinler ve diyaloglar gazete, dergi, televizyon gibi yayınların doğrudan kullanılması veya bu yayınların öğrencinin dil düzeyine göre uyarlanmasıyla hazırlanır.

İletişimsel yaklaşımla birlikte dilin gerçek hayatta etkin bir şekilde iletişim aracı olarak kullanılacağı öngörüldüğünden, öğrenenin de kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenim sürecini takip etmesi beklenir. Öğrenci kendi öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenme sürecini yönetir ve özerk davranır.

Öğretmen, diğer yöntemlerde olduğu gibi öncelikle dili doğru kullanmakla yükümlüdür. Ancak iletişimsel yaklaşımda diğer yöntemlerden farklı olarak öğretmenin ağırlıklı olarak sözlü veya yazılı yetilere değil, dört dil becerisine de hâkim olması beklenir. Bunun yanı sıra öğretmen öğrencileri motive etmek, derse katılımlarını sağlamak, öğrenciler arası etkileşimi artırmak, ders dışında da bilgiye ulaşmalarını teşvik edecek ve öğrenci özerkliğine katkı sağlayacak sınıf içi etkinlikler hazırlamak ve ödev vermekle de yükümlüdür. Diğer

yöntemlerin aksine öğrencinin sınıf içindeki etkinliği teşvik edildiğinden, öğretmenlerin bu hareketlilikten kaynaklanabilecek beklenmedik sorular ve durumlara karşı da hazırlıklı olması da beklenmektedir.

3.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Eylem Odaklı Yaklaşım

3.2.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Küreselleşme, dünya genelinde özellikle de Avrupa ülkelerinde yoğun bir hareketliliğe yol açmıştır. Tam da bu noktada daha etkili bir yabancı dil eğitimi ihtiyacı doğmuştur. Uluslararası ilişkiler kurmak, yurtdışında çalışmak, seyahat etmek veya yurtdışında öğrenim görmek amaçlarıyla yabancı dilin ihtiyaca göre gerçek durumlarda kullanımına yönelik bir öğretim yaklaşımı benimsenmesi gerekmiştir. Öğrencilerin ve iş insanlarının geçici veya kalıcı olarak yerleştikleri ülkelerde yaşamlarını kolaylaştırmak amacıyla Avrupa Konseyi tarafından Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi hazırlanıp “Avrupa Diller Yılı” olarak kutlanan 2001 yılında tanıtılarak kullanıma sunulmuştur. Bu çalışma, üç temel ilkeye dayandırılmıştır:

- “Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir.
- Farklı anadillerine sahip olan Avrupalılar arasında, iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa’daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve iş birliğini teşvik etmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür.
- Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğrenimindeki ulusal ilkelerini saptayıp geliştirerek, Avrupa genelinde sürekli iş birliği ve eşgüdümüne ilişkin sözleşmelerle politik önlemler açısından daha çok yakınlaşma sağlayabilirler.” (D-AOÖÇ, 2013, s.12).

Çok dillilik ve çok kültürlülüğün önemine vurgu yapan bu ilkelerin benimsenmesi yabancı dil eğitimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Buna göre, Avrupa Birliği vatandaşları birbirinden farklı düzeylerde olsa da uluslararası geçerliliği olan bir dünya dili, bir komşu

ülkenin dili ve başka bir Avrupa dili kullanıcısı olmalıdır. “Birden fazla yabancı dil iletişim yetisi ile donatılmış bireyler, istisna olmaktan çıkıp, çok kültürlü ve çok dilli bir dünyada söz sahibi olacaklardır” (Güler, 2005). Bu nedenle, birden fazla yabancı dilde iletişim becerilerine sahip olmak kültür çeşitliliğine açık olmak günümüzde en az temel alan eğitimi kadar önemli bir hâle gelmektedir.

D-AOBM, başta Avrupa Birliği üye ülkeleri olmak üzere Türkiye’de ve farklı dünya ülkelerinde de kullanım alanı bulmuştur. Birçok ülke, çok dillilik ve çok kültürlülük ilkesini benimseyerek yabancı dil eğitimi alanında modern yaklaşımlara göre yenilikler yapmaktadır. D-AOBM, iki temel amaç üzerinde yapılandırılmıştır:

1. “Hem dil öğrenenleri hem de dil alanında etkinlik gösterenleri aşağıdaki sorular üzerinde düşünmeye teşvik etmek:

- Aslında, birbirimizle konuşur ya da yazışırken neler yaparız?
- Böyle davranmamız neye bağlıdır?
- Yeni öğrendiğimiz bir dili kullanmaya çalışırken bu dilde neler öğrenmek zorundayız?
- Amaçlarımızı nasıl belirleriz ve sıfırdan başlayarak etkin dil yeterliğine doğru ilerlerken başarılarımızı nasıl ölçeriz?
- Dil öğrenimi nasıl bir süreçtir?
- Bir yabancı dili daha iyi öğrenmek amacıyla hem kendimiz hem de başkaları için neler yapabiliriz?

2. Dil öğretiminde etkinlik gösterenlerin, aralarında bilgi alışverişi yapabilmelerini sağlamak ve öğrencilerine de hangi amaçlara nasıl ulaşabileceklerini anlatmak:

- Dil öğrenen, öğrendiği dili ne için kullanmak zorunda olacaktır?
- Dil öğrenenlerin, hedef dili bu amaçlar doğrultusunda kullanabilmeleri için, neler öğrenmeleri gerekir?
- Onları dil öğrenmeye teşvik eden nedir?
- Kimler dil öğrenir (yaşı, cinsiyeti, sosyal ve öğrenim durumları vb.)?
- Öğretmenlerin hangi bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir?

- Dil öğrenenlerin, ders kitabı, kaynak kitaplar (sözlük, dilbilgisi kitapları vb.), görsel işitsel medya ve bilgisayar donanımı gibi ne tür materyalleri kullanabilme olanakları vardır?
 - Dil öğrenmeye ne kadar zaman ayırabilirler ya da ayırmak isterler?
- (D-AOÖÇ, 2013, s.7-8).

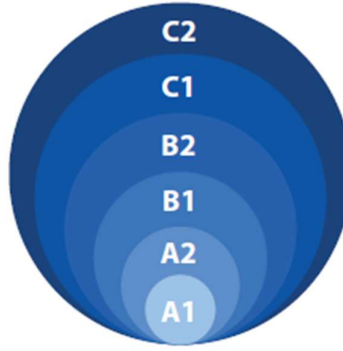
3.2.1.1. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda şekillenen D-AOBM, dil yeterlik seviyelerinin çerçevesini belirlemiş ve dil kullanıcılarını dil yetilerine göre temel dil kullanımı, bağımsız dil kullanımı ve yetkin dil kullanımı olmak üzere üç ana grupta toplamıştır. Bu yolla dil kullanıcılarının hangi seviyede olduğunu belirlemek ve öğrenilen dili istenen yeterliğe taşıyabilmek için önemli bir adım atılmıştır. Her seviye için belirli tanımlayıcılar kullanılmıştır:

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorlarsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Şekil 2. Ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesi. Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: (AOÖÇ) öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

D-AOBM'nin 2020 yılında yayımlanan tamamlayıcı cildinde bu dil seviyelerinin arasındaki geçişin birbirinin alt ve üst seviyelerinde daha belirsiz ancak seviyelerin arası açıldıkça bu geçişlerin daha net olduğu gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle, bireyin dil yeterlikleri arasındaki fark seviye arttıkça netleşmekte ancak art arda gelen seviye geçişlerinde daha belirsiz olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar şekil-3 ve şekil-4'te renklerle gösterilmiştir:



Şekil 3. Dil seviyeleri arasında geçiş. Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: (AOÖÇ) öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf sayfasından erişilmiştir.



Şekil 4. Gökkuşağı-Dil seviyeleri arasındaki fark. Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: (AOÖÇ) öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

3.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşım (L’approche actionnelle)

Bu yaklaşım, D-AOBM ile ortaya çıkmış olup görev temelli yaklaşım olarak da bilinmektedir. Bu yaklaşımla amaçlanan dil öğrenenleri gerçek yaşamda karşılaşılan iletişim durumlarına hazırlamak için dil öğretiminin benzer durumlar üzerinden gerçekleştirilmesidir. Bu yolla öğrencilerin hedef dildeki iletişim becerilerini günlük hayata kolaylıkla aktarabilmelerinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Eylem odaklı yaklaşım “[...] dili sadece iletişim amacıyla değil, temel olarak bir eylemin gerçekleştirilmesi için kullanılan bir araç olarak görür. Diğer bir ifadeyle, eylemsel yaklaşımda iletişim bir amaç

olarak değil, araç olarak kabul edilir” (Saydı, 2015). Dolayısıyla, eylem odaklı yaklaşımın amacının öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri gerçek iletişim durumlarında iletişim becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımın nihai amacı, öğrencilerin dil becerilerini iş, eğitim veya sosyal ortamlarda kullanabilmelerini sağlamaktır.

Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımdaki gibi dört temel dil becerisinin edinimi, öğrenen özerkliği, öğretmenin öğretim sürecinde merkezde olmaması gibi temel ilkeler üzerine kurulu olsa da farklı bakış açıları benimsenir. Bu noktada yabancı dil eğitiminde “görev” (tâche) terimi ortaya çıkar. *“İletişimsel yaklaşımın düşüncelerini tekrar ele alan eylem odaklı yaklaşım, öğrenenin sosyal hayatta karşılaşacağı çok sayıda durumda üstlenilecek olan ‘görev’ kavramını ekler. Böylece, öğreneni; beklenen dilsel iletişimi başarabilmesi için yetilerinin ve kaynaklarının tümünü işe koşabilecek ‘sosyal aktör’ olarak düşünür”* (Tagliante, 2006, s.64).

Yabancı dil eğitimi alanında görev sözcüğü dilsel becerilerin kullanılacağı bir etkinlik olarak tanımlanır. Hedef dil görevler aracılığıyla kullanılır ve bu görevler öğrenim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Dilsel görevlerin gerçekleştirilebilmesi için öğrenenlerin dil düzeyine uygun, gerçek hayatla uyumlu ve iletişim amaçlı olması gerekmektedir.

İletişimsel yaklaşımda olduğu gibi eylemsel yaklaşımda da öğrenen eğitim sürecinin merkezindedir ve özerk olması beklenir. Bununla birlikte, dilsel görevlerin gerekliliği olarak da sosyal bir aktör ve dilin etkin bir kullanıcısıdır. Öğrencinin dilsel görevleri yerine getirebilmesi için dilsel, (dilbilgisi, sözcük bilgisi, imla ve sesletim), duyuşsal (kendine güven, motivasyon, tutum) ve bilişsel yetilere (tema bilgisi, sosyokültürel bilgi, görevi yerine getirme becerisi) sahip olması gerekmektedir.

Öğrenme ortamının öğrenci merkezli olmasına karşın öğretmenin rolü göz ardı edilemez. Öğretmen, öğrenme sürecinin en başında öğrenciyi motive eder, öğrenme duygusunu tatmasını sağlar, öğrenme ortamını düzenler, ders planlarını yapar. Öğrencinin dört dil becerisini edinebilmesi için öğrenmeyi kolaylaştıran gerekli ders malzemelerini hazırlar, görev ve proje üretir ve ders etkinliklerini yürütmekle sorumludur.

“Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Yaklaşımlar ve Öğretmenin Yeri” başlığı altında yabancı dil öğretiminde günümüze dek kullanılmış olan yöntem ve yaklaşımlara değinilmiştir. Geliştirilen her yeni yöntemle birlikte iletişim ihtiyacını karşılayabilmek için yeni tekniklerin eklendiği ve yöntemlerin günümüzde hâlâ geçerliliğini koruyan Eylem Odaklı Yaklaşım kadar hangi evrelerden geçtiğini inceledik. İzleyen başlık

altında, etkili bir yabancı dil öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş çerçeve dahilinde öğretmenlerin hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğine değineceğiz.3.3. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Genel Yeterlikleri Çerçevesi

Her mesleğin, işin olması gerektiği şekilde yapılabilmesi için kendine özgü yeterlikleri bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde de eğitim-öğretim sürecini olması gerektiği gibi yürütebilecek, bu süreçten en fazla verim alınmasını sağlayabilecek öğretmenlerin varlığına ihtiyaç vardır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kılavuzuyla belirlenmiştir. Bu kılavuzun son hâli Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri 3 ana,11 alt yeterlik alanı olarak düzenlenmiştir. Alt yeterlik alanlarında ise toplam 65 yeterlik göstergesi bulunmaktadır.

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 5. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESL_EYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, sayfasından erişilmiştir.

Mesleki bilgi düzeyinde; öğretmenlerin sorumlu oldukları alanla ilgili ileri düzey bilgi ve bu alan bilgisini öğrencilere aktarırken hangi yolları izleyeceğini belirlemesine olanak

sağlayacak olan yöntem ve tekniklerine hâkim olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, her öğretmenin öğretmenlik mesleğinin bilincinde olarak bu mesleğin gereklerine uygun davranması gerektiği belirtilir.

Mesleki beceri düzeyinde; öğretmenlerin etkili bir öğretim alanında belirlenmiş olan program çerçevesinde gerekli planlamaları yapmak, uygun yöntem ve tekniklerden yararlanmak, olumlu öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrenme ortamını etkin şekilde yönetmek ve süreç sonunda uygun yöntemlerle öğrencilerin gelişimini izlemekle sorumlu olduğu gösterilmiştir.

Tutum ve değerler düzeyinde ise öğretmenlerin derslerini millî, manevi ve evrensel değerler çerçevesinde şekillendirmesi, her öğrencinin biricik ve değerli olduğunu göz önüne alarak öğrencilere uygun yaklaşımlar sergilemesi ve onların gelişimlerine katkıda bulunması, etkili iletişim becerileri sergileyerek öğrencilerle ve velilerle iş birliği içinde olması son olarak öz değerlendirme yaparak kendi gelişimlerine özen göstermesi, alanındaki yenilikleri takip etmesi gerektiği gösterilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin MEB tarafından belirlenmiş olan üç yeterlik alanı (mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler) da bir bütünlük içindedir. Her alanın gereklilikleri birbirlerini tamamlar niteliktedir. Eğitim öğretimde söz konusu insan olduğundan, alan bilgisi, bu alan bilgisinin sınıf içinde nasıl sunulduğu, öğretmenin iletişim becerileri, aile ile iş birliği yapabilmesi ve kendini geliştirebilme yetisi aynı anda işe koşulmalıdır. Etkili bir eğitim öğretim süreci ancak bu bütünlük içinde planlandığı takdirde gerçekleşebilir. Tüm bu yetilerin arasında öğretim basamağı olan sınıf içi uygulamaları öne çıkmaktadır. Öğretmenin alan bilgisini aktardığı sınıf ortamında dersi planlama ve yürütme becerileri öğretim ilkeleri, öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi becerileri ile şekillenmektedir.

3.3. Öğretim İlkeleri

Bu başlıkta, öğretmenlerin başarılı bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için dersi planlama ve ders işleme sırasında dikkate almaları elzem olan temel ilkelere yer verilmiş, daha sonra yabancı dil öğretmen adaylarının verilen temel ilkelerin yanında alanları gereği ayrıca göz önünde bulundurmaları gereken noktalara değinilmiştir.

İlkeler, yapılacak bir işte göz önünde bulundurulması beklenen temel gerekliliklerdir. Sözer ilkeyi, karar ve eylemlerin tutarlı bir biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan her türlü

aşamanın dışında genel kabul gören ana kural olarak tanımlamaktadır (1998, s.75). Buna göre ilke kavramı, belli amaçlara yönelik eylemlerde, içinde bulunulan durumun şartlarından bağımsız olarak benimsenen yol gösterici yaklaşımlar olarak da düşünülebilir. *“Eğitim-öğretim ilkeleri, doğruluğu tartışmasız kabul edilen, eğitim öğretim etkinlikleri sonucunda belirlenen amaçların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikleri taşıyan ve eğitim sürecinin yönetilmesinde kılavuzluk ederek yönlendiren öncü fikirlerdir”* (Büyükkaragöz ve Çivi'den aktaran Aşılıoğlu 2014, s.32). Buna göre öğretim etkinliklerinin etkili bir biçimde tamamlanabilmesi için izlenecek yolların belirlenmesi, kullanılacak yöntem ve yaklaşımların seçilmesinde öğretim ilkelerine başvurmak öğrencinin ders kazanımlarını edinmesini sağlamada temel adımlardandır.

3.3.1. Genel Öğretim İlkeleri

Genel öğretim ilkeleri, sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar ve beden eğitimi gibi farklı alanlardaki tüm dersler için benimsenecek özelliktedir. Temel olarak dokuz maddede açıklanmaktadır (Aşılıoğlu, 2014; Demirel 2012):

Öğrenciye görelilik ilkesi: Her birey, yetişkinlik çağına erişene kadar çeşitli gelişim aşamalarından geçer. Ders içeriğinin öğrencilerin fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişiminin göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekir. *“Öğretimin şeklini ve yöntemini öğrencinin gelişim düzeyi belirler”* (Küçükahmet, 2011, s.49). Aksi durum, ders hedeflerine ulaşılması konusunda sorunlara yol açabilir, hatta öğrencinin başarısızlık duygusuna kapılmasına neden olabilir. Bununla birlikte, aynı gelişim döneminde olan öğrenciler arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Aynı sınıf içindeki öğrenciler her ne kadar benzer gelişim özellikleri gösterse de her öğrencinin farklı ailede, farklı bir çevrede yetiştiği ve doğumla birlikte gelen, kendinde var olan zihinsel ve bedensel kapasitelerinin ve yeteneklerinin olduğu düşünüldüğünde bu farklılıklarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Dolayısıyla, ders programlarının hazırlanmasında ve sınıf içi öğretim etkinliklerinde, öğrenciye görelilik ilkesinin dikkate alınmasıyla birlikte bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi de önemli bir husustur.

Bilinenden bilinmeyene ilkesi: Yeni bir bilginin öğrenilmesi, geçmiş bilgilerle bağ kurulması yoluyla mümkün olmaktadır. Öğretimin, öğrencinin önceki bilgileri göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. *“Ön öğrenmeler veya önceki bilgiler yeni bilginin daha kolay kazanılmasında, anlamlandırılmasında, özümsemesinde, yeni bilginin nasıl*

kazanılacağına yol göstermesinde etkili bir işleve sahiptir” (Yeşilyurt, 2020). Öğrenci tarafından yeni bilginin işlenmesi geçmiş öğrenme deneyimleri ve bilgileriyle karşılaştırabildiğinde öğrenme daha kolay ve sistematik bir şekilde gerçekleşebilir.

Öğretmenlerin, bilgiyi öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak uygun bir şekilde sunması bilginin ezberlenmekten öte işlenerek özümsemesinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Çünkü eski bilgilerin yeni bilgilerle karşılaştırma yapılarak anlamlandırılmasının öğrenmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Örneğin; yabancı dil dersinde temel cümle dizilimini bilmeyen veya bu konuda eksik/yanlış bilgisi olan öğrenci birleşik cümle yapılarını anlamakta ve kurmakta güçlük çekecektir. Aynı şekilde öğrencinin eril ve dişil ayrımı olan dillerde kavramların belirteçlerini bilmemesi sıfatlarla ve fiillerle yapılacak uyumları ve adıl kullanımlarını öğrenmede güçlük çekmesine neden olacaktır.

Yakından uzağa ilkesi: İnsan; coğrafya, ırk, dil fark etmeksizin, doğası gereği, öğrenmeye çevresini tanımakla başlar. Her çocuk önce ailesini, sonra yakın çevresini tanıyarak yaşam alanını genişletir. Yeni bilgileri çevresinde var olan insanlarla, nesnelerle, mekânlarla ve durumlarla karşılaştırma yaparak öğrenir. Öğretim programlarının içeriği de insanın bu özelliği göz önüne alınarak şekillendirilir. *“Öğrenciye öğretilecek bütün bilgilerin düzenlenmesinde hem doğal hem de sosyal olarak onun en yakın çevresinden hareket edilmelidir” (Demirel, 2012, s.74).*

Bu ilkeden hareketle, yabancı dil öğretiminde de süreç öncelikle öğrencinin kendinden, ilgi alanlarından, daha sonra aile üyelerinden, ülkesinden ve dünyadan bahsedebileceği içeriğin verilmesiyle ilerler. Bunun dışında, öğretim içeriğinin yaşanılan dönemden başlayarak geçmiş ve geleceğe değinmesi beklenir. *“Öğrencinin yaşadığı dönem, yani zaman da onun öğrenmesinde önemli bir etkidir. Çocuk bugünü ve içinde yaşadığı çağı anlamadan geçmişini anlayamaz ve geleceği öngöremez” (Aşılhoğlu, 2014, s.36).* Öğretim içeriğinin öğrencilerin yaşadığı dönem ve yakın çevresiyle başlayarak genişlemesi, öğrencinin yeni bilgileri anlamlandırmasında ve kalıcı şekilde öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi: İnsanın her öğrenmesi kolaydan zora, basitten karmaşığa şeklinde ilerlemektedir. Bir bebek önce emeklemeyi, sonra ayağa kalmayı, yürümeyi ve koşmayı öğrenir. Dil gelişiminde de benzer bir sıra söz konusudur. Bebek önce anlamsız sesler çıkarır, sonra anadilinin fonetik yapısına uygun ses öbekleri üretmeye başlar, yavaş yavaş sözcükleri kullanır ve en son cümle kurabilecek duruma gelir. Dans dersleri alan

bir kişi önce basit dans adımlarını öğrenir, sonra öğrendiği dans türüne özgü figürleri öğrenir tüm öğrendiklerini birleştirerek bütün bir performans sergileyebilir. Söz konusu öğretim olduğunda da aynı sıra planlı olarak izlenir. Öğrenciye önce kolaylıkla anlayabileceği bilgi sunulur ve üstesinden gelebileceği görevler verilir. Beklenen kazanım gerçekleştiğinde var olan kazanımla bağ kurularak, öğrencinin daha zor ve karmaşık bilgileri öğrenmesi ve daha karmaşık görevleri yerine getirmesi beklenir.

Öğretim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında bu ilkenin göz ardı edilmesi mümkün değildir. Öğrenciye her seferinde anlayabileceği düzeyde bilgi verilmeli ve bunun yanı sıra kendisinden başarabileceği zorlukta görevleri tamamlaması istenmelidir. Öğrenciye, öğrenmeye hazır olmadığı bir bilgi verildiğinde anlamakta zorlanabilmekte ve öğrenme kapasitesiyle ilgili olumsuz düşünceler geliştirebilmektedir. *“İçerik hazırlarken verilecek bilgilerin ve örneklerin basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sunulmasıdır. Bu durum, öğrencinin kendine olan güvenini, dolayısıyla motivasyonunu artırır”* (Ummannel ve Dilek, 2016, s.51). Örneğin; Yabancı dil derslerinde ilk öğretilen zaman şimdiki/geniş zamandır. Bu zamana özgü fiil çekimleri ve kullanım özellikleri öğrenilmeden geçmiş zaman, gelecek zaman veya zorunluluk kipleri, dilek istek kipleri öğretilemez.

Somuttan soyuta ilkesi: Görme, işitme, tatma ve dokunma duyularımızla algıladığımız her şey somut kavram olarak adlandırılır. Her birey çevresini bu beş duyusuyla tanımaya başlar. Bunun bir sonucu olarak öğrenme somut kavramlarla gerçekleşir. Özellikle, Piaget'ye göre 11-12 yaşlarında başlayan soyut döneme kadar öğretim etkinlerinin somut kavramlar üzerinden sunulması çok önemlidir. *“Soyut konuların öğretiminde somut konulardan faydalanılmalıdır. Somut bilgi öğrencinin daha kolay resmetmesini, imajlar oluşturmasını sağladığından soyut bilgidен daha kolay ve doğru olarak anlamlandırılır ve hatırlanabilir”* (Sünbül, 2011, s.2). Bununla birlikte, soyut döneme geçildiğinde dış dünyayla bağlantı kurmanın yolu temel olarak beş duyu organının kullanılması olduğundan öğrenme ortamlarında her zaman somut kavramlardan soyut kavramlara kademeli olarak geçiş yapmak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Açıklık ilkesi: Açıklık ilkesi, öğretim sürecinde birden fazla duyuya hitap eden etkinliklerin işe koşulmasını gerektirir. Aynı sınıftaki öğrencilerin aynı öğrenme stillerine sahip olması beklenemez. Bu nedenle farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için, ders esnasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, her öğrenciye hitap edebilecek bir öğretim ortamı hazırlanmasının vazgeçilemez unsurlarındandır. *“Öğretim konuları ve öğretme yöntem ve teknikleri ne kadar çok duyu organını etkilerse, öğretimde açıklık o derece gerçekleştirilmiş*

olur” (Demirel, 2012, s.74). Ayrıca farklı duyulara hitap eden öğretim teknikleri, öğrenilen bilginin farklı yollarla tekrar edilmesini sağlayarak öğrenmenin kalıcı olmasına katkıda bulunmaktadır.

Güncellik ilkesi: Eğitimde güncellik ilkesiyle, bilginin güncel olaylar çerçevesinde işlenmesi gerektiği savunulur. Öğrencilerin güncel olaylarla ve sorunlarla karşılaşarak ülkede ve dünyada var olan olaylarla ilgilenmeleri, onların hayatın gerçeklerinin farkına varmalarını sağlar. Güncellik ilkesinin uygulaması öğrencilerin öğrendiği bilgileri gerçek yaşama aktarmalarını sağlamaları konusunda da yardımcıdır. “*Kısa sürede bilgilerin güncelliğini yitirdiği bugünlerde, öğretim içeriğini düzenlerken dikkatli olmak ve güncel kaynakları takip etmek zorunludur. Bu nedenle öğretmen, alanıyla ilgili hem iyi bir araştırmacı hem de güncel bilgiyi sürekli takip eden biri olmalıdır*” (Akay, 2015, s.32). Ayrıca, öğretim programının içeriği hazırlanırken güncel olaylar ve bu olayların geleceğe yansımalarının nasıl olacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Yaparak, yaşayarak öğrenme ilkesi: Öğrenmenin temelinde, edinilen bilginin gerçek durumlarda kullanılması güdüsü vardır. Öğrenme, duyu organlarından gelen uyarıların beyinde işlenmesi ile gerçekleşir. Her duyu organının öğrenme üzerindeki etkisi farklıdır. Özyürek (1983) bu dağılımı şu şekilde göstermiştir (aktaran Aşılıoğlu 2014, s.43):

“Görme duyusu	%75	Tat alma duyusu	%3
İşitme duyusu	%13	Koklama duyusu	%3
Dokunma duyusu	%6”		

Yaparak yaşayarak öğrenmenin doğasında birden fazla duyu organının kullanılması söz konusudur. Bu ilke gözetilerek hazırlanan öğretim ortamlarında çoğunlukla görme, işitme ve dokunma duyusuna hitap eden etkinlikler yer almaktadır. Bunlara ek olarak konunun doğasına uygun olarak, planlanan öğretim etkinliğine göre koku ve tat alma duyularının uyarıları da kullanılabilir. Bilginin gerçek kullanım ortamlarının taklit edildiği etkinliklerde öğrencinin duyu organlarını kullanarak uygulama yapıp katılım sağladığı durumlarda öğrenmenin kalıcılığı büyük oranda artmaktadır ve bilginin gerçek hayata aktarılması önemli ölçüde kolaylaşmaktadır. Philips’in Texas Üniversitesinde gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre zaman sabit tutulmak üzere insanlar;

“Okuduklarının	%10’unu	hem görüp hem işittiklerinin	%50’sini
işittiklerinin	%20’sini	yapıp söylediklerinin	%90’ını

gördüklerinin %30'unu

hatırlamaktadır” (Büyükkaragöz ve Çivi'den aktaran Aşılıoğlu, 2014, s.44). Bu veriler, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesinden yola çıkılarak gerçekleştirilen öğretim etkinlikleriyle bilgiyi kalıcı olarak öğrenebileceğini kanıtlar niteliktedir.

Ekonomiklik ilkesi: Eğitimin; kavram tanımlaması yapılırken bahsedilmeyen ancak eğitimciler tarafından kabul gören uzun bir süreç olması, (çoğunlukla) geriye dönüşü imkânsız olması ve pahalı bir süreç olması şeklinde üç özelliği daha bulunmaktadır (Aşılıoğlu, 2014). Eğitim sürecinin yukarıda bahsetmiş olduğumuz öğretim ilkelerine uygun planlanması ve uygulanması bu sürecin doğru yönetilmesi konusunda göz ardı edilemez unsurlardır. Bununla birlikte, tüm bu gereklilikler yerine getirilirken maddi ve fiziksel imkânlar da önem kazanmaktadır. Ekonomiklik ilkesiyle, kazanımların en etkili şekilde edinilmesinin asgari düzeyde çaba, araç-gereç ve masraf harcanarak sağlanması gerektiği düşüncesi savunulur. Öğrenim gören öğrenci sayısı göz önüne alındığında eğitim programları iyi bir şekilde planlanarak ekonomiklik ilkesinin gözetilip kaynaklar mümkün olduğunca eşit dağılımlı ve gerektiği gibi kullanılmalıdır.

3.3.2. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Eğitim-öğretimin her alanında olduğu gibi, söz konusu yabancı dil olduğunda da etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesinde ilkelerin önemli bir rolü vardır. Genel öğretim ilkelerinin tümü yabancı dil öğretimi alanında da geçerlidir. Bununla birlikte her alanın doğasından kaynaklanan ve etkili bir öğretim için gözetilmesi gereken ilkelerden de bahsetmek mümkündür (Ceyhan 2007; Demirel, 1990):

Dört temel beceriyi geliştirme: Bir dilin kullanımı, o dilde konuşma, dinlediğini anlama, yazma ve okuduğunu anlama olmak üzere dört temel becerinin performansa dönüştürülmesiyle mümkün olmaktadır. Etkili bir yabancı dil öğretimi sürecinde de öğrencide bu dört temel becerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Dilsel becerileri farklı başlıklar altında incelemek mümkün olsa da her biri birbirini tamamlayan bileşenlerdir.

Bir seferde tek bir yapıyı sunma: Bilginin işlenmesi ve özümsemesi bir dizi zihinsel süreç sonunda mümkün olur. Öğrenciye aynı anda birden fazla yapının verilmesi kafa karışıklığına yol açarak bilginin özümsememesine ve uygulamada başarısızlığa kadar giderek öğrencide öz güven eksikliğine neden olabilir. Öğrenciye her seferinde anlayabileceği,

uygulamaya kolaylıkla yansıtılabileceği tek bir yapının verilmesi öğrenmenin daha hızlı ve net bir biçimde gerçekleşmesini sağlar. Örneğin; anlam açısından benzerlik gösterse de iyelik sıfatlarının iyelik zamirleriyle aynı anda verilmesi, bu iki yapının farklı şekilde kullanılması nedeniyle öğrencide kafa karışıklığına neden olacak ve iki konuda da tam öğrenme sağlayamamasına neden olacaktır.

Öğretilecek sözcük sayısının sınırlandırılması: Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisi çok önemli yer tutmaktadır. Öğrenci ne kadar çok sözcük bilirse kendini o kadar iyi anlatabilecektir. Bir sözcüğün öğrenilmesi; sözcüğün anlamının, sesletiminin, yazılışının, bu sözcüğün farklı anlamlarının ve cümle içinde nasıl kullanıldığının öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Bu öğelerden birinin eksik olması durumunda öğrenmeden değil ezberlemeden bahsedilebilir ancak günümüzdeki yabancı dil eğitimi anlayışına göre sözcükler ezberlenmekten çok kullanımıyla öğrenilmeli ve amacına uygun olarak yazma veya konuşma gibi üretim etkinliklerinde kullanılabilmelidir. Yabancı dilin doğasından kaynaklı olarak sözcüklerin sesletimi, yazılışı ve cümle içinde kullanılışı anadile göre farklılıklar gösterdiğinden aynı ders içinde öğretilecek sözcük sayısının sınırlandırılması öğrencinin yaşayabileceği sorunları en aza indirecektir.

Görsel ve işitsel araçları kullanma: Okullarda yapılan yabancı dil eğitimi düşünüldüğünde ders malzemesi olarak yalnızca basılı ders kitaplarından yararlanılması veya bu ders kitaplarında görsel öğelere az yer verilmesi öğrencilerin erek dilin kullanım alanlarını görebilmesi açısından oldukça sınırlayıcıdır. Bu durum ders içi etkinliklerinde görsel ve işitsel araçların kullanımını zorunlu kılmaktadır. Bir restoranda nasıl yemek sipariş edileceğinin işlendiği bir konuda konuşmaların yalnızca yazılı olarak verilmesi yetersiz kalacaktır. Konu fotoğraflarla desteklendiğinde görme duyusu da uyarılacağından akılda kalıcılık artacaktır. Dinleme alıştırmalarında gerçek anadil konuşanlarının seslendirdiği kayıtların kullanılmasıyla öğrencilerin erek dilin sesletimini en doğru biçimde duymaları sağlanacak, aynı zamanda öğrenilen yapıların konuşmalar ve seslendirilmiş metinlerle birlikte verilmesiyle yapıların akılda kalıcılığı artırılarak gerçek kullanım alanlarının anlaşılması sağlanacaktır. Yabancı dil öğretiminde videoların kullanılması da öğrenciler için ilgi çekici, eğlenceli ve yapıların hangi durumlarda kullanıldığını dair örnek oluşturması açısından başvurulması gereken ders malzemelerindendir.

Ana dili gerekli durumlarda kullanma: Okullarda aynı anda farklı alanlarda eğitim verildiğinden yabancı dil ders saatleri de kısıtlıdır. Dil dersinin dışında erek dili doğal ortamında duyma ve konuşma şansına sahip olan öğrenci sayısı yok denecek kadar azdır.

Öğrenciler çoğunlukla erek dile en çok yabancı dil ders saatlerinde maruz kalabilmekte ve öğrendiklerini bu saatler içinde uygulama fırsatı bulabilmektedir. Bu nedenle ders saatleri içinde iletişim mümkün olduğunca erek dilde gerçekleştirilmelidir. Ancak farklı örnekler, jestler, mimikler ve görsel kaynaklarla dahi anlaşılamayan veya sınıf içinde karşılaşılabilecek ders dışı durumlarda çok kısa açıklamalarla anadile başvurulabilir. Öğrenciler sınıfta birbirleriyle ve öğretmenle iletişim kurarken öğrendikleri yapılar, sözcükler ve sözlükler yardımıyla erek dili kullanmaya teşvik edilmelidir. Çünkü yabancı dilde iletişim kurabilme becerisi ancak bu beceriye yönelik alıştırmalarla gelişebilmektedir ve her iletişim durumu fırsat olarak görülerek erek dilde iletişim en üst düzeyde tutulmalıdır.

Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama: Bir dili öğretmenin amacı, öğrencinin erek dilde iletişim kurmasını sağlamaktır. Dolayısıyla yabancı dil dersinde öğrenilen yapıların günlük hayatta kullanılmayacağını düşünmek imkânsızdır. Her öğrencinin dil düzeyi ölçüsünde gerçek metinleri okuyabilmesi, yazabilmesi, duyduğunu anlayabilmesi ve konuşabilmesi beklenir. Ders sırasında öğrenilen sözcüklerin ve yapıların gerçek hayata aktarılabilmesini sağlamak için ders içi etkinliklerinin günlük hayatta karşılaşılabilecek türden olması gerekmektedir. Bu yolla yapılan bir öğretim süreci gerçekleştirildiğinde öğrencilerin öğrendiği dili konuşan yaşlılarıyla e-posta, ses kaydı vb. yollarla iletişim kurabilmesini sağlamak yabancı dil derslerinin amacına ulaştığının bir göstergesidir. Öğrencinin yabancı dili gerçek durumlarda kullanabilmesi hem başardığının bir göstergesi olarak öz güvenini artıracak hem de daha fazlasını öğrenmek için bir güdülenme yaratacaktır. Bu bağlamda verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama ilkesi yabancı dil öğretimindeki en temel ilke sayılabilir.

Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmesi: Dil, kültürü oluşturan öğelerden biridir ve kültürden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Her dil ait olduğu kültürün yansımasıyla yapılır. Dünyanın her yerinde insanlar günlük hayatında benzer deneyimler yaşar. Okula gitme, işe gitme, seyahat etme, sosyal etkinlikler, iş yaşamı her ülkede ve kültürde var olan durumlardır. “Her dil, farklı bir yaşam ve düşünce tarzını içerir. Bu nedenle yeni bir dil öğrenmek bir bakıma yeni bir kültürü, yeni bir düşünceyi ve yeni bir yaşam tarzını öğrenmeye başlamak demektir” (Alpar, 2013). Buna bağlı olarak, yabancı dil öğretimi etkinliklerinde erek dilin ait olduğu kültürün öğelerinin kullanılması kaçınılmazdır. Dolayısıyla bir dil öğretilirken öğrencilere bir kültür aktarımı da söz konusudur. Liddicoat’a göre (2004), ana dil konuşanları sıklıkla dil bilgisi ve sözcük hatalarına karşı hoşgörülü olurken kültürel farklılıklardan kaynaklı hatalar iletişimde ve sosyal ilişkilerde sorunlara

neden olabilmektedir çünkü insanlar, dilsel özelliklere kıyasla kültürel kuralların daha az farkındadır. Bu nedenle dilin öğretimi yalnızca öğrencilerin kendi çevresi ile etkileşimiyle sınırlanmamalı, mutlaka dilin ait olduğu kültür de öğretilmelidir.

3.4. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Bu başlıkta, yabancı dil öğretmenlerinin genel öğretim ilkelerini temel alarak, öğretim yapılacak konunun içeriğine göre yararlanması beklenen tekniklere yer verilmiştir. Bu tekniklerin, uzun yıllar boyunca denenmiş ve sınıfta uygun biçimde kullanıldığında en yüksek verim alınmasını sağladığı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretim teknikleri, yöntem ve yaklaşımlarla birlikte tarih boyunca değişmiş ve gelişmiştir. Öğrenme etkinliğinin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ders kazanımlarına uygun olarak tercih edilmesi gereken çok çeşitli teknikler mevcuttur. Her sınıfta bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerin bulunması öğretim tekniklerinin çeşitlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil öğretim teknikleri temel olarak grupla öğretim teknikleri ve bireysel öğretim teknikleri şeklinde iki başlık altında incelenmektedir:

3.4.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla öğretim teknikleri, sınıfta öğretme etkinliklerinde kullanılır. Öğretmen-öğrenci etkileşimiyle birlikte öğrenci-öğrenci etkileşimini de sağlayabilmek için öğretmenin içeriğe uygun olan grup tekniklerine başvurması gerekmektedir.

Gösteri: Bu teknikte öğretmen, ne yapılması gerektiğini öğrencilere sunuş yoluyla gösterip daha sonra aynı davranışı öğrencinin yapmasını ister. Gösteri tekniğinin uygulanmasında resimler, fotoğraflar, slaytlar, videolar ve nesneler kullanılabilir. Öğretmen öncelikle materyali kullanarak konuyu öğrencilere sunar ve sonrasında öğrencilerle benzer alıştırmalar yaparak ilk öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bu teknikteki en önemli noktalar kullanılan materyallerin ders içeriğiyle uyumlu olması, her öğrencinin görüş alanına girmesi ve ses kullanılıyorsa öğrencilerin rahatlıkla duyabilmesidir. Ayrıca bu materyallerin öğrencilerin yaş grubuna uygun ve ilgi çekici olması öğrencinin dikkatini çekebilmek açısından çok önemlidir. Demirel (2003)'e göre gösteri tekniğinde dikkat edilmesi gereken hususlar; gösterinin hedefinin iyi saptanmış olması, kullanılacak araç ve gereçlerin yeterli olması, gösteriye yeteri kadar zaman ayrılması ve gösterinin öğrencilerde merak uyandırmasıdır. Bu

tür etkinlikler daha çok dilbilgisi yapılarının anlatımlarında ve sözcük öğretiminde kullanılır. Hem sözlü hem de yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılması uygundur.

Soru-Cevap: Soru-cevap modeli, tüm yöntem ve yaklaşımlarda kullanılan öğrencilerin düşünme ve konuşma becerilerine katkı sağlamada kullanılan en yaygın tekniklerdendir. Savaş (2014, s.159), bu tekniğin kullanımında yanıtı evet-hayır olan sorulardan kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Tekniğin amacı öğrencileri düşünmeye ve konuşmaya teşvik etmek olduğundan öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkarak yeni konu üzerinde fikir yürütebilmelerini ve kendilerini ifade etmeyi sağlamaları amaçlanmaktadır.

Soru-cevap tekniğinde, öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına ve yanıtlarına göre planlanandan farklı sorular da sorulması mümkündür ancak konunun belirlenen çerçevede planlı bir şekilde ilerleyebilmesi için önceden hazırlık yapılmış olması gerekmektedir. Demirel (2003), soru sorulduktan sonra öğrencilerin düşünmesi için yeteri kadar zaman verilmesi, doğru cevapların pekiştirilmesi ve yanlış cevapların ipucu, yan sorular veya doğrudan düzeltilerek tekrar ettirilmesi, soruların öğrencileri oturma düzenine veya öğrenci numarasına göre değil seçkisiz yöntemle sorulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Soru cevap tekniği, öğrencilerin de birbirlerine soru sorulması sağlandığında sınıf içi etkileşim artırılarak, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ders içinde iletişim kurabilmesinden kaynaklanan motivasyondan da yararlanılmasına katkıda bulunur.

Drama ve Rol Yapma: Drama, doğaçlama, rol oynama ve tiyatro tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri ya da soyut bir kavramı yaşayarak öğrenmelerini sağlayan tekniktir (Şentürk, 2019). Drama tekniğiyle öğrencilerin hangi durumda ne yapacaklarını ve bu davranışı nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeye veya pekiştirmeye katkıda bulunur. Yaratıcı drama veya biçimsel drama olarak tercih edilebilir. Yaratıcı dramada oyunun kendiliğinden gelişmesi ve bireyin daha çok anlık olarak içinden geldiği gibi davranması ve konuşması beklenirken biçimsel drama bir hazırlık gerektirir. Temel amaç belirli bir konunun belirli bir zaman diliminde öğretiminin sağlanması olduğundan derslerde çoğunlukla biçimsel drama tercih edilir. Demirel (2003), drama tekniğinin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.

- Dilin pratiğini yapmaya olanak sağlar ve akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.

Dramada herkes oyunun bir parçasıdır ve sürece aktif olarak katılır (Özçelik ve Aydeniz, 2012). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde bu tekniğin kullanılması eylemsel yaklaşımın gerektirdiği gibi öğrencinin dili sosyal aktör olarak kullanmasına olanak sağlar. Oyun esnasında yaşayarak öğrenme gerçekleştiğinden bilgi kalıcı olur. Drama ve rol yapmada konunun sınırlarının çizilmesi, öğrenciye hazırlık yapabileceği sürenin verilmesi ve hazırlık aşamasında öğrencilere rehberlik edilmesi oynanacak oyunun sergilenmesinde yaşanabilecek karışıklıkların önüne geçebilmek açısından son derece önemlidir.

Benzetim (Simülasyon): Bu teknik, gerçekte karşılaşılabilecek olayların provasını yapmak için geliştirilmiştir. Günümüzde pilotların gerçek uçuş öncesinde veya sürücülerin trafiğe çıkmadan önceki eğitimlerinde kullanılmaktadır. Yaşanacak durumun bire bir uygulanarak öğrenilmesi anlayışına dayanır. Benzetim tekniği yabancı dil eğitiminde eylemsel yaklaşımdaki ‘görev’ kavramıyla örtüşmektedir.

Bu teknikte canlandırılacak durum belirlenir ve sorunun aşamalarının gerçekleştirilmesi öğrenciye bırakılır. Benzetim tekniği yalnızca eylemin gerçekleştirilmesini değil, hazırlık sürecini de kapsar. Örneğin, bir restoranda yemek söyleme şeklinde bir görev gerçekleştirileceğinde restorana gitmeye karar verme süreci, menüyü inceleme ve yemeği seçme ve hesabı ödeme bir bütündür. Benzetim, oyun içinde amaç davranışın gösterilmesi kadar, yapılan hazırlığın da önemli olduğu bir sonuçtan çok süreçtir.

Benzetim tekniği kullanılırken öğrenciye aşamalar net bir şekilde açıklanmalı ve öğrenciyle iş birliği içinde olunmalıdır. Benzetim tekniğinin hazırlığı diğer tekniklere göre daha uzun sürse de bu hazırlık aşamasında da öğrencilerin hedef dili kullanarak okuma, yazma, konuşma, araştırma gibi etkinliklerde bulunması, öğretimin daha kalıcı olması ve davranışın gerçek yaşama aktarılması üzerinde çok etkilidir.

Grup Çalışmaları: İkili veya grup çalışması şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler akran öğrenmesini sağlayan ve her alanda olduğu gibi yabancı dil eğitimi alanında da sıkça tercih edilen etkili öğretim tekniklerindendir. Grup çalışmalarında öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak grup arkadaşlarıyla görev dağılımı yapar ve bir bütünlük içinde

çalışır. Bu yolla öğrenciler arasındaki etkileşimle eş zamanlı olarak derse güdülenme düzeylerinde de artış görülür.

Gruplardaki öğrenci sayısı sınıf mevcuduna göre değişmekle birlikte gruplar arasında dengeli bir dağılım yapılmalıdır. Bu teknik kullanılırken dikkat edilmesi gereken diğer bir husus grup içindeki görev dağılımıdır. Grubun her bir üyesi yapılacak çalışmaya mümkün olduğunca eşit katılım sağlamalı ve çalışmanın sunumunda her üyeye eşit zaman verilmelidir. Grup çalışmaları yapılırken öğrencilerde her zaman en yakın arkadaşlarıyla çalışma eğilimi gözlenmektedir. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin yakın arkadaşları dışındaki öğrencilerle de etkileşime girmeleri hem sınıf içi etkileşimin artırılması hem de öğrencilerin farklı çalışma stilleri görerek bakış açılarını zenginleştirebilmelerini sağlamak için önemli bir fırsattır. Bu nedenle zaman zaman grup üyelerinin kura ile veya öğretmen tarafından seçkisiz yöntemle belirlenmesi yerinde bir tutumdur.

Grup çalışmalarında yararlanılabilecek birçok etkinlik vardır. Karşılıklı konuşma hazırlayıp sunma, belirli bir konu hakkında sunum yapma, dergi veya gazete köşesi hazırlama, birlikte bulmaca çözme ve ortak metin oluşturma bunlardan en sık kullanılanlardır. Grup çalışmalarında her grup farklı bir konu üzerinde çalışabilir, her grup bir parça hazırlayarak sınıf içinde bütün bir çalışma oluşturulabilir veya aynı konu çalışılarak gruplar arası yarışma düzenlenebilir. Grup çalışmalarının hangi yolla yapılacağı öğretmenin sınıfa dair gözlemlerine dayanarak en uygun etkinliği seçmesiyle belirlenir. Diğer tekniklerde olduğu gibi grup çalışmalarında da öğretmenin çalışmanın sınırlarını belirleyerek öğrencilere yeterli açıklamada bulunup ihtiyaç duyulan her aşamada öğrencilere rehberlik etmesi beklenir.

Eğitsel Oyunlar: Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrendiklerini klasik alıştırmaların dışında farklı yollardan pekiştirmek için kullanılan araçlardır. “Öğrenciler, daha önceden sistemli ve kontrollü olarak öğrendiklerini, nispeten kontrolsüz bir biçimde oyunlarla deneyerek güdülenirler” (Demirel, 2003, s.77). Yabancı dil öğretiminde oyuna başvurulması, öğrencilerin eğlenerek tekrar etmelerini ve eksiklerini oyun içinde gidermelerini sağlar. Derse ilgisini kaybeden öğrencileri dahi güdüleyebilmeyi sağlayan oyunlar, eğlenceli olmalarının yanı sıra öğrenilenlerin kalıcı olmasına da katkıda bulunur. Bu durum, oyun esnasında öğrencinin etkinliğe gönüllü olarak katılması ve eğlenerek dikkatini çalışmaya verebilmesinin doğal bir sonucudur.

Öğretim programlarındaki tüm konular eğitsel oyun olarak uyarlanarak öğrenciye alıştırmaya etkinliği olarak sunulabilir. Oyunlar temel iletişim becerilerini geliştirmeye veya dil bilgisi konularını pekiştirmeye yönelik olarak kullanılabilir. Eğitsel oyunları tasarlarken öğrencilerin yaşı ve akademik hazır bulunuşluk düzeyleri göz önüne alınmalıdır. Oyun etkinlikleri öğrencilerin kurallarını kolaylıkla anlayabileceği şekilde düzenlenmeli ve ders süresi de göz önüne alınmalıdır. Ayrıca, öğrencilerinin tamamına oyuna katılma fırsatı sunulmalıdır.

3.4.2. Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı)

Bir sınıf içindeki her öğrenci farklı öğrenme stillerine, farklı zekâ türlerine, farklı öğrenme hızına sahiptir. Grupla öğretim tekniklerinin yeterli olmadığı durumlarda bireysel öğretim tekniklerinden yararlanılması öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseltilmesi konusunda katkı sağlayabilecek bir gerekliliktir.

Bireysel öğretim teknikleri bireyselleştirilmiş öğretim sistemi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayış Carroll'ın "Okulda Öğrenme Modeli"nden yola çıkılarak Keller tarafından oluşturulmuştur. Bu öğrenme modeline göre her öğrencinin farklı bir öğrenme hızı vardır ve her öğrenciye yeteri kadar zaman tanındığında öğrencilerin tamamı başarılı olabilir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen diğer etmenler;

- *"Yetenek"*
- *Öğretimden yararlanma yeteneği*
- *Öğrenmeye yönelik ısrar*
- *Öğrenciye tanınan fırsat*
- *Öğrencilere sunulan hizmetin niteliği"*

olarak sıralanmaktadır (sites.google.ogretimyontemveteknikleri).

Bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri en fazla 3-4 kişilik gruplarla yapılabilmektedir. Bu teknikler her izleme testini takip eden derste uygulanabilir. Sınıf ortamına en uygun teknikler şu şekilde sıralanabilir:

- *"Dönüşümlü günlük çalışmalar"*
- *Beceri geliştirme çabaları*
- *Planlı günlük çalışmalar*

- *Düzeş geliştirme alışmaları”*

(Valette’ten aktaran Demirel, 2012, s.122).

Dönüşümlü günlük alışmalar: Bu teknikte sınıfta farklı gruplar oluşturularak her gruba ilgili konuda başarılı olan bir lider öğrenci atanır. Öğrencilerin kendini yetersiz hissettikleri konularda çalışarak eksiklerini gidermeleri sağlanır. Çalışmaya tüm öğrenciler etkin bir biçimde katılır.

Beceri geliştirme alışmaları: Bu teknik kullanılırken sınıfta genellikle beş küme oluşturulur. Dört küme farklı konular üzerinde çalışırken beşinci küme rehber görevi görür. Her grupta kazanılacak olan beceriye yönelik çalışmalar yapılır.

Planlı grup alışmaları: Planlı grup çalışmaları diğer etkinliklerden farklı olarak daha uzun bir süreçte gerçekleşebilir. Öğrenciler bir yarıyıl veya akademik yıl içinde kazanmaları gereken becerileri sırayla farklı gruplarda çalışarak edinebilirler. Bu teknikte gruplar becerilere göre ayrılır ve öğrenciler katıldıkları beceri grubundaki çalışmaları başarıyla tamamladığında farklı bir gruba geçerek öğrenimini sürdürür. Bu teknik yabancı dil sınıflarında daha çok dört temel iletişim becerisinin kazandırılmasında kullanılabilir ancak çok tercih edilebilir bir teknik değildir.

Düzeş geliştirme alışmaları: Yabancı dil eğitiminde düzeş geliştirme çalışmalarında öncelikle öğrencilerin bilgi ve performans düzeyi belirlenir. Öğrenci, kendine uygun düzeydeki gruba dahil olarak ilerler. Bu tür çalışma grupları okulda gerçekleştirilmeye uygun değildir; dil kurslarında uygulanmaktadır.

3.5. Sınıf Yönetimi

Bu başlıkta, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini bir bütün hâlinde kullanarak sınıftaki eğitim öğretim tekniklerini etkili bir şekilde uygulamak ve öğrenciler arasında uyumu sağlayabilmeleri için farkında olmaları gereken noktalara değinilmiştir.

Sınıf yönetimi, öğretmen tarafından öğrencilerinin her biriyle kaliteli ilişkiler kurmak ve güvenli, olumlu ve teşvik edici öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla işe koşulan çeşitli uygulama ve öğretim stratejilerinin bütünü için kullanılan bir terimdir.

“Sınıf yönetimi mekânın, öğrencilerin ve kaynakların yönetimidir. Uygun öğrenme çevresi hazırlama, bu çevredeki olanak ve ortamı, kuralları, öğrenme düzenini, süreçlerin oluşturma ve kullanma, sınıf yönetimi olarak adlandırılır. Öğrenme ve deneme engellerinin en aza indirilmesi,

kaynakların en iyi şekilde kullanılması, katılımlı ve uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, iyi bir sınıf yönetimi için gereklidir” (Başar, 2008, s.4).

Sınıf Yönetiminde etkili olan birçok faktör vardır. Bunlar, sınıfın fiziksel koşulları, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulun maddi imkanları, kaynaklar ve öğretmenin yeterlikleridir (Nault ve Fijalkow, 1999). Tüm bu değişkenlerin içinde başarılı bir sınıf yönetimi, öğrenme etkinliklerinden mümkün olan en fazla verimin alınmasını, öğrencilerin güdülenme düzeyinin artmasını ve beklenen öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlar. Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirerek katıldığı bir süreçtir ancak bu sürecin kılavuzluğunu öğretmen üstlenir. Öğretmenin özel alan bilgisinin yanı sıra etkili sınıf yönetimi becerilerine de sahip olması beklenir.

3.5.1. Sınıfın Yapısı

Her sınıf, farklı ailelerde yetişmiş ve farklı çevrelerden gelen öğrencilerden oluşur. Bu öğrenciler, yaşadıkları çevrenin dışında karakter özelliklerine ve öğretim için farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahiptir. Sınıf yönetimi de sınıfın yapısal özellikleri ile uyumlu olarak şekillenir. Çelik (2012)’e göre sınıf yapısının beş özelliği vardır:

Çok boyutluluk: Sınıf ortamında çok boyutluluk, aynı anda birden fazla etkinliğin gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Ders esnasında öğrenciler farklı çalışmalar yapabilmektedir. “*Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin görevi, sınıf ortamında gerçekleştirilen çok değişik etkinlikleri birbiriyle bütünleştirmektir*” (Çelik, 2012, s.3).

Yakınlık, olayların anında meydana gelmesi: Sınıfta aynı anda birden fazla durum meydana gelebilir. Öğrenciler arasında anlaşmazlık, farklı etkinliklerde bulunma isteği, öğretmen-öğrenci iletişim problemleri bir ders saati boyunca karşılaşılabilecek durumlardır. Öğretmenin bu tip durumlarda eş zamanlı olarak müdahale etmesi gerekmektedir.

Tahmin edilemezlik: Bir dersin gerçekleştirilmesi programa ve sınıfa uygun bir ders planıyla mümkün olabilmektedir. Ne var ki dersin tüm aşamaları önceden planlanmış olmasına rağmen öngörülemez durumlar olabilmektedir. “*Bütün bu olanlar, olayların hemen nasıl gelişeceğine ilişkin yerinde karar vermeyi gerektirir*” (Kılbaş, 2014, s.6). Sınıf içinde meydana gelecek olayların kestirilememesi öğretmen açısından zorlayıcı bir durum olabilmektedir.

Açıklık: Sınıfta meydana gelen durumlar tüm öğrencilerin önünde olmaktadır. Bu özelliğiyle sınıfta gizlilik söz konusu değildir. Öğretmenin ve her öğrencinin davranışı sınıftaki tüm öğrenciler tarafından gözlenebilmektedir. Bu nedenle öğretmen, sınıf içinde söylediği sözlere ve sergilediği davranışlara dikkat etmelidir.

Ortak Tarih: Ortak tarih, sınıf içinde yaşanan olayların yıl boyunca tüm öğrenciler tarafından deneyimlenmesini ifade eder. Sınıfta karşılaşılan olumlu ve olumsuz geçmiş yaşantılar sonraki dönemleri de etkiler. “*Bu, öğretmenlerin, gelecek etkinlikler için kaygılı olmak yerine destekleyen bir tarihi biçimlendirmeye çalışması anlamına da gelir*” (Doyle’dan aktaran Kılbaş, 2014, s.6). Öğretmen, sınıf içinde önceden gerçekleşen olayları da göz önünde bulundurarak bir sınıf yönetimi anlayışı benimser.

3.5.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Etkili bir sınıf yönetimi için benimsenmesi gereken stratejiler vardır. Bu stratejiler öğretmenin kişisel özelliklerine ve öğretmenlik becerilerine bağlı olduğu kadar sınıf ortamına da bağlıdır. Sınıf yönetiminde kullanılan modeller şu şekildedir:

Tepkisel model: Bu model, öğretmenin sınıf yönetiminde daha çok öğrenci davranışlarına yönelik tepki göstererek düzen oluşturmasıyla uygulanır. Öğretmenin sınıf içinde istendik davranışlar sergilendiğinde olumlu bir tavır göstermesi veya istenmeyen davranışlar karşısında cezalandırıcı tavırlar sergilemesi tepkisel model anlayışı çerçevesinde değerlendirilir. Bu modelde öğrencinin davranışına göre tepki verildiğinden, tepki bireyseldir denilebilir. Öğrencilerin, öğretmenin tepkilerine karşı davranış geliştirmesi beklenir.

Önlemsel Model: Önlemsel Model, öğretmenin sınıfta karşılaşılabilecek olayları önceden kestirerek öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulunmasını engelleme stratejilerini içerir. Amacı, “*sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyen bir düzen ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır*” (Sarı ve Dilmaç, 2005, s.67). Bu modelde tüm sınıfı kapsayan önleyici bir anlayış benimsendiğinden, tepkisel modelin aksine bireysel değil, gruba yöneliktir.

Gelişimsel Model: Gelişimsel modelde sınıf yönetimi öğrencilerin, fiziksel ve duygusal gelişimleri göz önüne alınarak uygulanır. Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin yaşı ve gelişimsel düzeyleri dikkate alınır.

Bütünsel Model: Bütünsel modelde sınıf yönetiminde birden fazla modelin benimsenmesi söz konusudur. Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre sınıf kuralları geliştirme, istenmeyen davranışları önceden kestirerek ortaya çıkmadan engelleme ve tüm planlamalara rağmen görülen olumsuz davranışlara tepki vererek caydırma yöntemi kullanmayı aynı anda içerir. Öğrenci çeşitliliği ve bununla doğru orantılı olarak sınıftaki durumların da farklılık göstermesi nedeniyle tek bir sınıf yönetimi modeli benimsemekten çok, bütünsel modelin tercih edilmesi en uygun yaklaşımdır.

Her öğretmen, kendi disiplin anlayışına göre sınıf yönetimi stratejileri kullanma eğilimindedir. Bunun dışında ders verdiği sınıfların da özellikleri çok önemlidir. Her sınıfta her öğretim tekniği uygulanamayacağı gibi öğretmenin farklı sınıflarda uyguladığı modeller ve gösterdiği liderlik özellikleri de değişebilmektedir. Sınıf yönetiminde en önemli husus, öğretmenin sınıfın özelliklerini göz önünde bulundurarak önlem alması ve tepki vermesidir.

3.5.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Ders etkinliklerinin yürütülmesi; ders planı, öğretmenin öğretim teknikleri ve yetkinliği kadar öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlardan da etkilenmektedir. Öğrenciler, sınıf içinde uyumlu olduğu kadar uyumsuz davranışlar da gösterebilir. Ders düzenini bozabilecek olan bu uyumsuz davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilir. İstenmeyen davranış, öğrencinin ders esnasında dersin işleyişini olumsuz yönde etkileyen davranışlardır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları dört grupta incelenebilir (Evertson ve diğerlerinden aktaran Çelik, 2012, s.154):

Sorun olmayan davranışlar: Bu tip davranışlar ders işlenişi için sorun teşkil etmeyen davranışlardır. Ders etkinlikleri arasında geçiş yapılırken öğrencilerin birbirleriyle ders konusu dışında konuşmaları, öğrencilerin ders sırasında yaşadıkları kısa süreli dalgınlıklar ve kısa konuşmalar sorun olmayan davranışlar olarak kabul edilir. Bu davranışlara tepki verilmesi dersin işleyişini olumsuz yönde etkileyerek öğretmenin ve öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve sınıfın olumlu havasını bozar (Kılbaş, 2014, s.149). Bu nedenle bu tür durumlarda tepki verilmemesi yerinde bir davranıştır.

Küçük sorunlar: Küçük sorunlar, kısa süreli de olsa dersi olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarıdır. Bu davranışlara örnek olarak öğrencinin ders etkinlikleri gerektirmediği halde izin almadan yerinden kalması, ders dışı notlarla veya materyallerle ilgilenmesi, bir şeyler yiyip içmesi ve uzun süreli konuşması olarak sayılabilir. Bu tip davranışlar sınıfta

nadiren ortaya çıktığında ve birkaç öğrenciyle sınırlı kaldığında küçük sorunlar olarak kabul edilebilir. Bu davranışların sık tekrarlanması durumunda sınıf bütünlüğü bozulabilir ve hem bu davranışı gösteren öğrencilerin hem de sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmeleri olumsuz yönde etkilenebilir (Çelik, 2012, s.154).

Önemli fakat etkisi ve alanı sınırlı davranışlar: Bir ya da birkaç öğrenci ile sınırlı olan bu tip istenmeyen davranışlar ders etkinliklerini olumsuz yönde etkileyerek öğrenmeyi bozar. Öğrencinin sürekli ders dışı etkinliklerle ilgilenmesi, ödev yapmaması, sınıf kurallarına uymaması ve ders içinde verilen görevleri yapmayı reddetmesi bu davranışlara örnektir. Bu davranışlar öğrenme etkinliklerini engelleyici özellikler gösterdiğinden müdahale edilmesi gereken davranışlardır.

Artan ve yayılan sorunlar: Sınıf atmosferini bozan ve sürekli tekrarlayan istenmeyen davranışlar artan ve yayılan sorunlar olarak kabul edilir. Bu davranışların uzun süre devam etmesi tüm öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkiler.

Ekşi (2005), sınıfta istenmeyen davranışları önlemede kullanılabilecek yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır:

Olumlu davranışları pekiştirme: Öğrenciler, ders esnasında uygun ve istendik davranışlar sergilediğinde bu davranışları övme ve destekleme yoluyla pekiştirmek öğrenciyi benzer olumlu davranışları gösterme konusunda isteklendirebilir.

Tetikleyicilerin farkında olma: Öğrenciler farklı etkenler tarafından kolaylıkla tetiklenebilmektedirler. Öğrencilerin ders süresinin sonuna doğru dikkatlerinin dağılması, yapabileceklerinden daha karmaşık görevlerle karşı karşıya kalmaları istenmedik davranışlara neden olabilir. Bu durumu önleyebilmek için öğretmenin ders etkinliklerini tetikleyicilerin farkında olarak hazırlaması gerekmektedir.

Öğrencilerin davranışlarındaki değişikliklerin farkında olma: Derse başlamadan öğrencilerin fiziksel ve duygusal durumunu anlamaya çalışmak olası istenmedik davranışları önlemede etkili olabilmektedir. Kaygılı, uykusuz veya üzgün görünen öğrenciler olduğunda farklı motivasyon yöntemleri denenerek öğrencinin ilgisi çekilebilir.

Öğrencilerin davranışları karşısında sükûneti koruma: Bazı öğrenciler zaman zaman öğretmeni hiçe sayan davranışlarda bulunabilirler. Bu durumda öğretmenin sakin kalarak öğrencilerin dikkatlerini başka yöne çekme, mizah ve öğrenciye zaman tanıma gibi farklı yöntemler kullanılabilir.

Öğrencilere sorumlu davranışlar sergileyebilme fırsatı verme: Öğrenciler istenmeyen davranışlar göstermeden önce, onlara başarabilecekleri sorumlulukları alabilmeleri için uygun ortamlar sağlanmalıdır.

İstenmeyen davranışlara erken müdahale etme: Öğrenciler kimi zaman yalnızca ilgi çekmek için sorunlu davranışlarda bulunurlar. Böyle bir durum söz konusu olduğunda öğretmenden küçük sorunlu davranışlarla tepki alamayan öğrenciler daha sorunlu davranışlarda bulunabilirler. Bu nedenle öğretmen bu durumun farkında olarak gerekli önlemleri almalıdır.

Aynı tip davranışların geçmişte sonuçlarını göz önünde bulundurma: Öğretmen; sorunlu davranışları çözerken uygulayacağı yöntemleri, sınıfta önceden görülen aynı veya benzer istenmeyen davranışların nasıl sonuçlandığını hatırlayarak seçmelidir.

İstenmeyen davranışın nedenini anlama: Öğrenci sorunlu bir davranış sergilediğinde bu davranışın amacını anlamak sorunun çözülmesinde oldukça etkilidir.

Hangi davranışa yaptırım uygulanacağına karar verme: İstenmeyen davranışlar karşısında yaptırım uygulanırken oldukça dikkatli olunması gerekmektedir. Her sorunlu davranışa aynı tepkiyi verme veya aynı türde sorunlu davranışlarda farklı öğrencilere farklı tepkiler verme daha ciddi sorunlara yol açan tavrılardır. Bu nedenle öğretmen sorunlu davranışlar karşısında kararlı bir tavır sergilemeli ve bu tür durumların önüne geçmelidir.

Öğrencilere, istenmeyen davranışların yerine koyabilecekleri uygun davranışları öğretme: İstenmeyen davranışları önlemenin bir yolu da öğrencinin rahatsız hissettiği durumlarda öğrenciyi sorunlu davranışlarda bulunmak yerine durumu çözmeye çalışmaya veya yardım istemeye teşvik etmektir.

Akademik başarı becerileri ile öğrencileri motive etme: Davranış problemleri çoğu zaman akademik başarıyla yakından ilişkilidir (Ekşi, 2005). Bu nedenle öğretmenin öğretim etkinliklerini sınıfta iyi bir şekilde uygulayabilmesi, her öğrencinin öğrenmesine değer vermesi ve öğrencileri öğrenmeye motive etmesi çok büyük önem taşımaktadır.

3.5.4. Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rolü

Sınıf yönetiminde öğretmen karar verici ve uygulayıcıdır. Bu yönüyle öğretmen sınıf lideridir. Öğretmenin sınıfta nasıl bir lider olacağı öncelikle kendi kişisel özelliklerine bağlıdır. Kılbaş (2014), öğretmenin liderlik tiplerini müdahaleci (yetkeci), demokratik ve müdahale etmeyen olmak üzere üç grupta incelemiştir:

Müdahaleci Öğretmen (Yetkeci kişilik): Müdahaleci öğretmen daha çok ödül-ceza sistemi uygular. Bu liderlik türünde öğretim süreci tamamen öğretmenin kendi kontrolündedir ve sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşimi kısıtlı düzeyde tutulur. Ders işleyişinde öğretmen merkezlilik söz konusudur. Bu tip bir liderlik yeni eğitim-öğretim yaklaşımlarına uygun değildir. Öğrencide kısıtlanmışlıktan kaynaklı ders dinleme ve ders içi etkinliklere katılmaya neden olur. Olumlu bir liderlik anlayışı olmamakla birlikte öğrencinin öğrenme motivasyonunu yükseltmede etkili değildir.

İletişimci Öğretmen (Demokratik kişilik): İletişimci öğretmen sınıf yönetimi anlayışında her öğrencinin ve grubun kendine özgü olduğunun farkındalığıyla davranır. Bu tip liderlikte sınıf; açıklık, dostça iletişim ve bağımsızlığın ortamı olur (Kılbaş, 2014). Demokratik kişilik sergileyen öğretmen her öğrenciye sınıfın bir parçası olduğunu hissettirerek öğrencide aidiyet duygusu ve sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin ders işlenmesinde ve sınıf içi sorunların çözümünde alınan kararlarda söz sahibi olmasını destekler. İletişimci öğretmen öğrencileri uygun şekilde yönlendirerek etkili bir öğretim oluşturur. Öğrenci merkezli sınıf ortamlarını gerektiren çağdaş eğitim yaklaşımlarına en uygun lider tipi iletişimci öğretmendir.

Müdahale Etmeyen Öğretmen-Bırakınız Yapsınlar (Laissez faire) kişiliği: Müdahale etmeyen öğretmen liderliğinde etkili bir sınıf yönetimi söz konusu değildir. Bu tip liderlik gösteren öğretmen sınıflarında ancak sorumluluk bilinci gelişmiş ve içsel motivasyonu yüksek öğrenciler derse katılıp başarı gösterirler. Sınıf içinde daha kontrolcü yaklaşılması gereken öğrencileri yönlendirmede yetersiz kalabilecek bu öğretmen davranışı sınıf içindeki bütünlüğü bozabilecek davranışların sergilenmesine de neden olacaktır.

Tablo 1

Öğretmenin Farklı Önderlik Özellikleri

Önderliğin Farklılaşan Özellikleri		
Yetkeci	Demokratik	Bırakınız Yapsınlar
Cezalandırıcı	Arkadaşça	İzin veren
Hata bulucu	Tutarlı, kararlı	Bütünüyle özgür bırakan
İsrarcı	Cesaretlendirici	Düzensizliğe ve anarşiye götürür
Emredici	Yönlendirici	Başboş bırakan
Eleştirici	Yardım edici	İlgi göstermeyen
Baskıcı	Rehberlik edici	Yönlendirmeyen
Sert ifadeli	Kazandırıcı	Tutarsız
Dayatıcı	Sıcak	İlgisiz
Belirleyici	Hoş, zarif, temiz	İnisiyatif kullanmayan
Kaba, korkutucu	Etkileyici	Etkisiz

Not: Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Akademisyen.

3.5.5. Yabancı Dil Sınıflarında Öğretmen Davranışları

Okul ortamında öğrencilerin belirli bir alan içinde art arda gelen ders sürelerinde tüm öğrenme etkinliklerine katılmaları beklenmektedir. Kısıtlı bir alanda gerçekleşen bu öğretim etkinliklerinden en yüksek düzeyde verimi almak için öğrenmeye elverişli bir iklim oluşturulması gerekmektedir (De Stercke, 2012). Derslerin planlandığı şekilde yürütülebilmesi için öğretmenin sınıf yönetimi konusunda başarılı olması gerekmektedir. Ders kazanımları, ders süresi ve sınıfta beklenmedik davranışlarla başa çıkabilmek için öğretmenin çok yönlü düşünerek her duruma mümkün olduğunca hazırlıklı olması istenmeyen durumları önlemede etkili olacaktır. Olumlu bir sınıf yönetimi için öğretmenden aşağıdaki davranışlar beklenmektedir (Balde, 2018; De Stercke, 2012; Ekşi, 2005; Kılbaş, 2014; Martineau ve Gauthier, 1999; Pehlivan, 2008):

- Programın gerektirdiği kazanımlara uygun ders planı yapma
- Grup özelliklerine ve ders içeriğine uygun öğretim teknikleri uygulama
- Mümkün olduğunca farklı kaynaklar kullanma
- Öğrenci merkezli bir öğretim ortamı oluşturma
- Ders zamanını uygun şekilde değerlendirme
- Öğrencilerle etkili iletişim kurma
- Öğrenciler arasında etkileşimi teşvik etme
- Sınıf kurallarını açıkça belirleme
- Sınıf içinde karşılaşılan problemleri zamanında çözme
- Yaşanan probleme uygun çözümler bulma
- Öğrencilere adil davranma
- Sınıf yönetimi sorumluluğunu öğrencilerle paylaşma
- Öğrenci sorunları ile ilgilenme ve çözüm bulma
- Öğrencilere saygı duyma
- Sınıfta gelişen durumlara duyarlı olma
- Tüm öğrencilerin katılacağı etkinliklere yer verme
- Öğrenciyi güdüleme
- Hedef dili doğru kullanma
- Jest ve mimiklerden yararlanma
- Bireysel farklılıkları dikkate alma

Durmuş (2019), yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Hedef dilde yeterlik
- Alan bilgisinde yeterlik
- Öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlik
- Genel iletişimsel yeterlik
- Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu konusunda yeterlik
- Öğreticinin kimliği ve bağlamsal bilgilere sahip olma yeterliği
- Öğrenici odaklı öğretim yeterliği
- Dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme yeterliği
- Meslekte uzmanlaşabilme yeterliği
- Uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme yeterliği
- Öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme yeterliği
- Pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme yeterliği

Öğretmenin sınıf yönetimi becerileri öğrenme ortamını, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısını belirleyici önemli bir etkindir. Bir ders saati ortalama 45 dakika ile sınırlı olsa da bu süre sınıf içinde beklenmedik birçok durumun yaşanabilmesi için yeterlidir. İstenmedik durumlarla başa çıkmanın en etkili yolu, sınıf yönetimini iyi bir ders planlamasıyla birlikte öğrencileri motive etme yoluyla, olumsuz davranışların ortaya çıkmasına izin vermeyecek şekilde önleyici bir yaklaşımla gerçekleştirmektir. Bununla birlikte, öğretmenin tüm önlemlerine rağmen istenmedik davranışların ortaya çıkması da görülebilmektedir. Bu durumda da öğretmenin dersin bütünlüğünü bozmadan hızlı ve doğru kararlar alarak olumsuz durumları yönetmesi gerekmektedir. Yabancı dil derslerinin doğasından kaynaklı olarak dersin her aşamasının ve sınıf yönetiminin tüm işleyişinin hedef dilde yürütülmesi beklenmektedir çünkü öğrencinin öğrenmekte olduğu yabancı dilin tek kullanım alanı sınıf ortamıdır. Yabancı dil öğretmenleri tüm bu durumları öğrencilerin dil düzeylerine göre mümkün olduğunca hedef dili kullanarak yönetmek, jest ve mimiklerini etkili kullanarak iletişimi sürdürmekle yükümlüdür. Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin ders içeriğinin gerektirdiği hedef dilde dilbilgisi, sözcük bilgisi ve iletişim becerilerine sahip olması ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

3.6. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bu Kuramın Temel Kavramları

Yukarıda, öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini verimli bir şekilde yürütebilmek için bilmeleri ve uygulamaları gereken öğretim ilkeleri, öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi konularına değinilmiştir. Bu başlıkta ise için çalışmamızın özünü oluşturan “öz yeterlik” kavramı incelenecek, öncesinde de konunun daha iyi anlaşılması için bu kavramın ait olduğu “sosyal öğrenme kuramı”ndan bahsedilecektir.

Sosyal Bilişsel Kuram olarak da bilinen Sosyal Öğrenme Kuramı, Davranışçı Kuram temel alınarak Kanadalı psikolog Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Bandura, insan davranışlarının yalnızca uyaran-tepki modelinde değil gözlem ve düşünce ile de şekillendiğini öne sürmüş ve öğrenmenin sosyal etkileşimle de gerçekleşebildiğini vurgulamıştır. “*Sosyal Öğrenme kuramı, öğrenmenin sosyal bağlamda; etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğu temeline dayanmaktadır*” (Tathioğlu, 2021). Bandura’ya göre insan yalnızca tepki vermek ve taklit etmekle kalmaz, davranışlarına kendi deneyimlerini ve gözlemlerini akıl süzgecinden geçirerek yön verir.

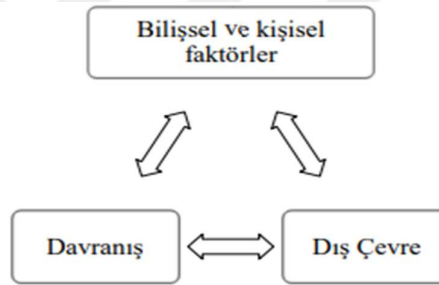
Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmeyi dış çevre, kişisel faktörler ve davranış üçlemesinin bir ürünü olarak değerlendirmek mümkündür. Bu öğrenme sürecinde dikkat etme, hatırlama, davranışa dönüştürme ve güdüleme olmak üzere dört temel aşama vardır:

- a) Dikkat etme: Gözlem yapma yoluyla öğrenmenin ilk koşulu dikkat etmedir. Birey modeli gözlemlerken modelin davranışlarına ve koşullarına dikkat ederek içinde bulunulan koşulları algılar.
- b) Hatırlama: Bireyin çevresinden gördüğü davranışlardan yararlanabilmesi için bu davranışları ve bu davranışların hangi koşullarda gerçekleştiğini hatırlaması gerekmektedir.
- c) Davranışa dönüştürme: Bireyin çevresinde gördüğü yaşantıları benzer koşullar içinde davranışa dönüştürmesi sürecidir.
- d) Güdüleme: Güdüleme, bireyin gözlem yoluyla öğrendiklerini davranışa dönüştürme sürecinin bir gerekliliğidir. Birey, modelin gösterdiği davranışın sonuçlarını değerlendirerek benzer veya aynı davranışta bulunup bulunmamayı tercih eder. Bu tercih, güdülemenin sonucu olarak ortaya çıkar.

Sosyal öğrenme kuramı, alışlageldik öğrenme kuramlarına yeni bir anlayış getirirken beraberinde sosyal öğrenmenin temelinde hangi özelliklerin olduğunu da açıklamıştır. Bu kuramın temel kavramları aşağıdaki gibidir:

3.6.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal öğrenme kuramında karşılıklı belirleyicilik söz konusudur. Karşılıklı belirleyicilik ilkesinde kişi, kişinin davranışları ve dış çevre arasında bir etkileşim görülmektedir. Kişi bir davranışta bulunarak çevresini etkilerken çevre de kişiyi ve kişinin davranışlarını, davranışların sonucu ise kişiyi ve çevreyi etkiler. Bu durum, etkileşimsel nedensellik olarak da adlandırılmaktadır.



Şekil 6. Etkileşimsel nedensellik şeması Wood ve Bandura’dan aktaran Bahar (2019). *Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.

Bu şemayı oluşturan her bir öge aynı zamanda birbirlerinin nedeni ve sonucudur ve toplumsal yapılanmayı oluşturur. Dolayısıyla, kişinin kendisi, davranışları ve çevre arasında dinamik etkileşimler söz konusudur (Carré, 2003).

Bandura (1999)’ya göre insanlar yalnızca çevre tarafından otomatik olarak şekillendirilmezler, karşılıklı etkileşim halindeki etkiler ağı içerisinde kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve gelişimlerine katkıda bulunanlar olarak işlev görürler. Bireylerin bu özellikleri göstermesi altı temel yetiyle açıklanır:

3.6.2. Sembolleştirme

Sembolleştirme kavramı bireyin çevresinde gördüklerini zihninde bellek, zaman, imgeler gibi bilişsel temsilciler yoluyla algılaması ile açıklanır. Bu özelliğiyle birey, yaşantılarını

özümseyerek öğrenmeyi gerçekleştirir. “*Öğrenme, bu anlamıyla, gerçekle (réalité) simgeleştirme arasında bir gidip gelme sürecidir*” (Topses’ten aktaran Aydın, 2014).

3.6.3. Dolaylı Öğrenme

İnsanlar yalnızca doğrudan deneyimleme yoluyla değil, gözlem yoluyla da çıkarım yaparak öğrenme yetisine sahiptir. Öğrenme çoğunlukla kasıtlı veya kasıtsız olarak yakın çevrede gerçekleşir (Bandura, 1999). Buna göre Bandura, bireyin davranışlarını tekrarlayan sonuçlara göre şekillendirdiği doğrudan öğrenmenin aksine dolaylı öğrenmede tek bir modelin, davranışlarıyla gözlemcilerine farklı düşünme ve davranış biçimleri sunabileceğini savunmaktadır.

3.6.4. Öngörü

Bandura’ya göre birey, öğrenmeleri sonucunda anında tepki verebileceği gibi geleceğe yönelik davranışlarını da öngörü yetisiyle şekillendirebilir. “*İnsanın kendini yönetmesinin büyük bir kısmı öngörünün ürünüdür*” (Bandura, 1999). İnsan, koşulları değerlendirip, gelecekte yaşanabilecek olayları tahmin ederek davranışlarını yönlendirir. Bu, bir davranış yapma veya bir davranıştan kaçınma şeklinde gözlenebilir.

3.6.5. Öz Düzenleme

Öz düzenleme yetisi, bireyin kendini gözlemleyerek hedeflerine ulaşabilmek amacıyla planlı bir şekilde ilerlemesini sağlar. “*İnsanlar ne kadar çalışacaklarına ne kadar uyuyacaklarına, toplum karşısında nasıl davranacaklarına kendileri karar verirler*” (Aydın, 2014). İnsan davranışı yalnızca çevreye göre şekillenmez; her birey, öz düzenleme yetisiyle kendi bilgi ve becerilerini hedeflerine yönelik olarak işe koşar. “*Başarılı bir gelişme, dış yaptırımların ve taleplerin yerine iç düzenleme ve yönlendirmelerin getirilmesini gerektirir*” (Bandura, 1999). Bu nedenle öz düzenleme, insanın farkında olması ve kullanması gereken temel yetilerdendir.

3.6.6. Öz Yargılama

İnsanlar, kendi bilgi ve becerilerini, tercihlerini ve gösterdikleri davranışları değerlendirip yargılama yetisine sahiptir. Bu yeti bireyin kendi hakkında düşünebilmesi ile gerçekleşir.

İnsanlar koşullara göre fikirler üretir, eylemlerde bulunur ve eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyip doğruluğunu ve işlevselliğini yargılayarak davranışlarını geliştirme eğiliminde bulunur (Bandura, 1999). Öz yargılama yetisi, kişinin öz düzenlemesine ve dolayısıyla kendini geliştirmesine katkıda bulunur.

3.6.7. Öz Yeterlik

Her insanın kendi ile ilgili inançları vardır ve bu inançları yetiştirdiği ve yaşadığı çevreyle olan etkileşimi, kişisel deneyimleri ve sahip olduğu yeterlik ve yeteneklerinin farkındalığıyla oluşturur. İnsan; yaptığı her işte, gerçekleştirdiği her görevde ve çevresiyle olan ilişkilerinde hayatı boyunca yapılandığı inançlar çerçevesinde davranışlar gösterir. Beaumier’ye göre, birçok kişi ne yapacağını bildiği ve gerekeni yapabilecek bilgiye sahip olduğu hâlde etkili bir eylemde bulunamadığı için bir işi gerçekleştirmede yeterli performansı gösterememektedir (Doyon, 2013). Bu durum, kişinin öz yeterlik inancıyla doğrudan ilişkilidir. “Öz-yeterlik, bireylerin belirli performansları başarma yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade eder” (Rondier, 2003). Harekete geçmek için, yapılacak eylemin etkili olduğuna inanmak gerekir. Bu inanç yalnızca eylemi değil kişinin bu eylemi gerçekleştirebileceğine olan inancı anlamına gelir (Safourcade ve Alava, 2009).

Her birey, günlük yaşantısında karşılaştığı durumlarla başa çıkarken geçmiş gözlemlerinden ve deneyimlerinden yararlanır. Yemek yapmak, araba kullanmak, ödev hazırlamak, seyahat planlaması yapmak gibi bütün günlük etkinliklerini geçmiş yaşantılarının sonuçlarıyla şekillendirir. Günlük yaşamda olduğu gibi iş yaşamında da gösterilen performans, bu deneyimler ve bilgi birikimiyle yakından ilgilidir. Bir mesleğin yeterli düzeyde icra edilebilmesi için öncelikle alan bilgisinin edinilmesi gerekmektedir. Alan bilgisinden sonra performansı etkileyen diğer etmenlerin başında bireyin öz yeterlik inancı gelmektedir.

“Bandura’nın (1997) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramından kaynaklanan bir kavram olan öz yeterlik kavramı, kişinin bir başarıya ulaşmak için gerekli eylemleri organize edebilmesi ve hayata geçirebilmesine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle kişinin belirli bir işi başarıyla en iyi şekilde yerine getirebileceğine olan inancıdır” (Aydın ve diğerleri, 2014).

Bireyin belirli hedefleri gerçekleştirebilme yetisine olan inancı olarak kabul edilen öz yeterlik inancı, bireyin kendi ile ilgili düşüncelerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. “Öz Yeterlilik Kuramının temel ilkesi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğu yönündedir” (Arseven, 2016). Carré’ye göre,

bireyin yaşamının her aşamasında yaşadığı öz-yeterlik duygusu, yaşamının her alanına ilişkin işleyişini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir (aktaran Doyon, 2013). Öz yeterliklere ilişkin sahip olunan inançlar olumlu ise birey belli bir görevi yerine getirirken karşılaştığı durumlarda bilgi ve deneyimlerini doğru şekilde kullanarak uygun çözümler üretip uygulayabilecektir. Bireyin öz yeterliklerine dair sahip olduğu inançlar olumsuz ise sahip olduğu bilgi ve deneyimlerden bağımsız olarak sorun çözme ve bir işi başarma konusunda yeterli performansı gösterememektedir.

3.6.7.1. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Unsurlar

Öz yeterlik inancı, bireyin hedef davranışla ilgili teorik bilgi sahibi olup olmamasıyla doğrudan ilişkilidir ancak bu bilgi, bireyde öz yeterlik inancının oluşmasındaki tek etken değildir. Bandura, öz yeterlik inancını oluşturan etkenleri kişisel deneyimler, başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar, sosyal onay ve kişinin duygusal durumu şeklinde gruplandırmıştır (1999).

Doğrudan (kişisel) deneyimler: Kişiler çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket ederler (Arseven, 2016). Her birey yaptığı işler ve görevler sonrasında kendi deneyimlerinden yola çıkarak bir kişisel yargı oluşturur. Gerçekleştirdiği işte ne denli başarılı olduğu o konudaki yeterlik algısını önemli ölçüde etkiler. Eğer kişinin gerçekleştireceği görevle ilgili daha önce bir deneyimi yoksa, öz güven ve kaygı düzeyine göre bir öz yeterlik inancı oluşturabilmektedir.

Dolaylı deneyimler: Her birey çevresindeki insanların yaptıkları işlerden ve yaşadığı durumlardan gözlem yoluyla deneyimler edinir. Edindiği bu deneyimler sonucunda kendi bilgi ve becerilerini ve gözlemlediği kişinin özelliklerini göz önüne alarak yine aynı veya benzer eylemleri gerçekleştirebileceğine dair öz yeterlik inancı oluşturur.

Sosyal onay: Kişinin gerçekleştirdiği bir işteki performansının çevresi tarafından nasıl değerlendirildiği de öz yeterlik inancı üzerinde etkilidir. Olumlu dönütler kişinin motivasyonunu artırırken olumsuz dönütler kişide söz konusu işi yapma becerisinin düşük olduğu inancını yaratabilmektedir.

Duygusal Durum: Kişinin içinde bulunduğu ruhsal durum öz yeterlik inancını etkileyebilmektedir. Kaygı, mutluluk, düşük veya yüksek özgüven düzeyi gibi psikolojik etmenler, kişinin bir işi başarabileceğine olan inancını azaltabilmekte veya artırabilmektedir.

3.6.7.2. Öğretmenlikte Öz Yeterlik İnancının Önemi

Bireyin, mesleğe başlarken heyecan duyması, kaygılanması ve başarıp başaramayacağına dair çekincelerinin olması normal karşılanmaktadır. Her insan çalışma hayatında birçok mesleki problemle karşılaşır ve zamanla bu problemlerle başa çıkmayı öğrenerek tecrübe kazanır. Aynı durum öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Bir öğretmen özellikle meslek yaşamının ilk yıllarında her eğitim-öğretim döneminde yeni öğrencilerle çalışarak daha önce karşılaşmadığı durumlarla karşılaşarak koşullara uygun farklı çözümler üretir. Bu durum, mesleki öz yeterlik inanç düzeyine olumlu yönde etki eder. Ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenler her ne kadar öğretmenlik meslek dersleri almış ve başarıyla tamamlamış olsalar da yeterli tecrübeyi öğretmenlik eğitim sürecinde kazanamamaktadırlar. Bunun nedeni öğretmenlik uygulama derslerinin daha uzun süre yapılamaması ve eğitimde gerçek insanların söz konusu olmasıdır. Her birey sınıf ortamında kendi yaşantılarıyla var olur ve bunun bir sonucu olarak da her sınıf ve her öğrenci kendine özeldir. Dolayısıyla öğretmen sınıf içinde çok farklı değişkenlerle baş etmek zorundadır.

Öğretmenler ders verdiği alandaki bilgileri kullanabilme, konuşma tarzı, davranış hatta giyim konusunda bile öğrencilerine model olmaktadır çünkü öğretmen sınıftaki otoritedir ve tüm öğrenciler dikkatle öğretmeni gözlemlemektedir. *“Öğrenciler tarafından her yönden model alınan öğretmen sınıf içerisinde kendi öz-yeterliliğine olan inancını en iyi şekilde ortaya koymalı ve bunun yanında öğrencilerin kendilerine güvenlerini tam olarak sağlayabilmeleri için onları sürekli olarak desteklemeli ve motive etmelidir”* (Bayrakçı, 2007). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi yalnızca alan bilgisine sahip olmakla değil yüksek bir mesleki öz yeterlik inancıyla mümkün olmaktadır.

Öğretmenin mesleki öz yeterlik inancının yüksek olması performansını doğrudan etkileyerek öğrencilerin başarı durumlarının da bir belirleyicisi olmaktadır. “Öz” kavramına gönderme yapan düşüncelerin hiçbiri insan motivasyonunu, duygulanımını ve eylemini öz yeterlik kavramı kadar etkileyici ve kapsayıcı değildir (Bandura, 1999). Bu nedenle her öğretmen, kendi mesleki öz yeterlik inancının öğretmenlik performansına ve dolayısıyla

öğrencilerinin akademik başarısına etki ettiği bilincinde olarak öz yeterlik inanç düzeyinin farkında olmak ve bu inancı yüksek tutarak kendini güdülemekle yükümlüdür.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki öz yeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla hazırlanan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. “*Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır*” (Karasar, 2014, s.77). Araştırmamız, deneysel olmayan bir karşılaştırma çalışması olduğundan tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür çünkü bu yöntemde “*Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır*” (Kurt, 2013, s.26). Bu tekil tarama modelinde yapılmış olan araştırma soruları kapsamında, yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleriyle cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anabilim dalı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde kayıtlı olan 1421 öğrenci, örneklemine ise öğrenim gören 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 350 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Betimlemeler

		N	%
Cinsiyet	K	242	%69,1
	E	108	%30,9
Alan	Almanca	48	%13,7
	Arapça	118	%33,7
	Fransızca	44	%12,5
	İngilizce	140	%39,9
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	202	%57,5
	4.Sınıf	148	%42,4
Akademik Ortalama (4.00)	2.00-2.49	41	%11,7
	2.50-2.99	129	%36,9
	3.00-3.49	131	%37,4
	3.50-4.00	49	%14,0

Tablo 2’de gösterildiği üzere katılımcı grupta 3. sınıf düzeyinden 202, 4. sınıf düzeyinden 148 olmak üzere Alman Dili Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi alanlarından toplam 350 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcı kadın öğrencilerin sayısı 242, erkek öğrencilerin sayısı ise 108’dir.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili üniversitenin Etik Kurulundan uygulama izni alınmıştır. Veriler, ölçeğin çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilere matbu form şeklinde uygulanarak 3 haftada toplanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce tüm katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca kendilerine; çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve istedikleri takdirde araştırmanın herhangi bir aşamasında geri çekilebilecekleri bildirilmiştir.

4.4. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Tchannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (efficacy for classroom management), öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (efficacy for student engagement) ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (efficacy for instructional strategies) olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. 9’lu Likert tipindeki ölçekte sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda 8 madde, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik

boyutunda 8 madde ve öğretim stratejilerine yönelik 8 madde olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. Ölçeğin sınıf yönetimine yönelik boyutu Cronbach's Alpha katsayısı .84, öğrenci katılımına yönelik boyutu Cronbach's Alpha katsayısı .80 ve öğretim stratejilerine yönelik boyutu Cronbach's Alpha katsayısı .83'tür. Ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı ise .92'dir. Çalışmamızın veri analizleri sonucunda tüm ölçek alt boyutlarına ve total ölçeklere ait Cronbach's Alpha değerinin .80'in üzerinde çıkması, kullanılan maddelerin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Ölçek Sorularının Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	N
Sınıf Yönetimi	.84	8
Öğrenci Katılımı	.80	8
Öğretim Stratejileri	.83	8
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	.92	24

Aşağıdaki tabloda ölçek skorlarının derecelendirilmesi gösterilmiştir:

Tablo 4

Ölçek Derecelendirilmesi

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli

4.4.1. Ölçek Maddelerinin Boyutları

Kullanmış olduğumuz ölçekte yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları üç boyutta incelenmiştir. Aşağıda incelemiş olduğumuz boyutla ve kullanılan ölçek maddeleri verilmiştir.

4.4.2. Sınıf Yönetimi Boyutu

Sınıf yönetimi boyutunda yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

- (3) Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (5) Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?
- (8) Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?

- (13) Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (15) Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?
- (16) Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?
- (19) Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?
- (21) Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?

4.4.3. Öğrenci Katılımı Boyutu

Öğrenci katılımı boyutunda yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?
- (2) Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (4) Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (6) Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (9) Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (12) Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?
- (14) Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (22) Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?

4.4.4. Öğretim Stratejileri Boyutu

Öğretim stratejileri boyutunda yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

- (7) Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?
- (10) Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?
- (11) Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?

- (17) Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?
- (18) Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?
- (20) Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?
- (23) Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?
- (24) Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?

4.5. Verilerin Analizi

“Yabancı Dil Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları”nı araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın örnek genişliğini hesaplamada, her değişken için Power en az %80 ve Tip-1 hata %5 alınarak belirlenmiştir. Çalışmadaki sürekli ölçümlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) ve Skewness-Kurtosis testleri ile bakılmış, ölçümler normal dağıldığı için Parametrik testler uygulanmıştır.

Çalışmadaki değişkenler için tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, sayı (n) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Ölçek sorularının güvenirlik (fiabilité) analizi kapsamında “Cronbach’s Alpha katsayıları” hesaplanmıştır. Ölçek cevaplarının ortalama puanları dikkate alınarak istatistiki hesaplamalar yapılmıştır. “Kategorik faktörlere” göre “ölçek puanlarının” karşılaştırılmasında “Bağımsız T-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Varyans analizini takiben farklı grupları belirlemede “Tukey testi” kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkiyi belirlemede ise Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamalarda istatistiki anlamlılık düzeyi (α) %5 olarak alınmış ve analizler için SPSS (IBM SPSS for Windows, ver.26) istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bölüm III’te ölçek maddelerimizin temellerini oluşturan konulara Bölüm IV’te ise araştırmamızı hangi yollarla gerçekleştirdiğimize değindik. Bu bölümde ise, uygulanan ölçek vasıtasıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde ele alınarak sunulmaktadır.

5.1. Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Tanımlayıcı İstatistikleri

Katılımcılara uygulanmış olan “Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği” üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ait maddeler 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21; “Öğrenci Katılımı” alt boyutuna ait maddeler 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutuna ait maddeler ise 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 numaralı maddelerdir. Katılımcılar tarafından her bir maddeye verilen cevaplara ait en düşük ve en yüksek puanlar ve bu puanların ortalaması Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ölçek Maddelerine Ait Puanlar

	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.
S3	6,48	1,65	1,00	9,00
S5	7,15	1,54	1,00	9,00
S8	7,01	1,46	2,00	9,00
S13	7,17	1,45	2,00	9,00
S15	6,60	1,70	1,00	9,00
S16	6,31	1,65	1,00	9,00
S19	6,55	1,67	1,00	9,00
S21	6,46	1,87	1,00	9,00
S1	5,52	1,70	1,00	9,00
S2	6,46	1,60	1,00	9,00
S4	6,79	1,65	1,00	9,00
S6	7,33	1,43	3,00	9,00
S9	6,92	1,45	3,00	9,00
S12	6,89	1,69	1,00	9,00
S14	6,65	1,45	2,00	9,00
S22	6,47	1,63	1,00	9,00
S7	6,53	1,54	1,00	9,00
S10	7,09	1,49	1,00	9,00
S11	6,88	1,53	3,00	9,00
S17	6,35	1,70	1,00	9,00
S18	6,77	1,57	1,00	9,00
S20	7,28	1,34	2,00	9,00
S23	6,95	1,43	2,00	9,00
S24	6,85	1,62	1,00	9,00

Bu tabloya bakıldığında yabancı dil öğretmen adaylarının en düşük skoru (5,52) “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” olan ölçeğin 1. sorusuna aittir. Bu veriden yola çıkarak öğretmen adaylarının derse hiç göstermeyen ve ders düzenini bozacak davranışlarda bulunabilen öğrencileri yönetme konusunda kendilerini “biraz yeterli” görmektedirler. Bu durumdan öğretmen adaylarının problem çözme yeteneklerinin yeterince yüksek olmadığını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Aynı tabloda “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” olan 6. soru (7,33) ve “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?” olan ölçeğin 20. sorusu (7,28) ölçekte en yüksek skoru alan sorulardır. Bu verilere göre yabancı dil öğretmen adaylarının öğrencileri motive etme ve başarısızlık yaşadığı durumlarda öğrenciye moral verme konusunda kendilerini “oldukça yeterli” hissettiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu veriler, öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejilerine sahip öğrencilere yönelik ders yapma konusunda kendilerine güvendikleri sonucu çıkarılabilir.

5.3. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın 1. araştırma sorusu “Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Ölçek Puanlarına Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Sınıf Yönetimi	6,72	1,13	2,63	9,00
Öğrenci Katılımı	6,63	1,01	3,63	9,00
Öğretim Stratejileri	6,84	1,03	2,88	9,00
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	6,73	,93	3,42	9,00

Yukarıdaki tabloda katılımcıların ölçek puanlarına ait genel tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir. Buna göre Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin en yüksek ölçek alt boyutu ortalama puanı 6,84 ile “öğretim stratejileri” olmuştur. “öğretim stratejileri” alt boyutunu 6,73 ortalama puan ile genel ölçek, 6,72 ortalama puanı ile “sınıf yönetimi” ve 6,63 ortalama puanı ile “öğrenci katılımı” alt boyutunun takip ettiği gözlenmektedir. Ölçeğin genel puanının ve alt boyutlara ait puanların arasında önemli farklılıklar gözlenmemektedir. Öğretmenlik Öz Yeterlik ölçeği genel puan ortalamasının ise 6,73 olduğu görülmüştür. Bu verilere göre yabancı dil öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak “oldukça yeterli” hissettikleri sonucuna varılabilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğretmenlik becerilerini sergileme konusunda oldukça başarılı olacaklarını düşündüklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

5.4. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın 2. araştırma sorusu “Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmen adaylarının ölçeğe ait puanlarının kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız T-testine göre incelenerek Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları

	Cinsiyet				<i>t</i>	<i>*p.</i>
	Kadın		Erkek			
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma		
Sınıf Yönetimi	6,65	1,14	6,86	1,08	-1,600	,110
Öğrenci Katılımı	6,64	1,02	6,60	,99	,303	,762
Öğretim Stratejileri	6,86	1,05	6,79	,99	,535	,593
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	6,72	,96	6,75	,88	-,336	,737

Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “sınıf yönetimi” ölçek alt boyut puanında, “cinsiyete göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiş olup ($p>0,05$) her iki cinsiyette de bu ölçek alt boyut puanı benzer bulunmuştur. Bununla birlikte kadın öğrencilerin (6,65) ve erkek öğrencilerin (6,86) ortalama puanına bakıldığında; erkek yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin “sınıf yönetimi” konusunda kadın yabancı dil öğretmen adaylarına göre küçük bir farkla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına oranla öğretmen olarak kendilerini daha otoriter algılama eğiliminde olduklarının bir göstergesi olabilir.

Katılımcıların “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “öz yeterlik ölçeği genel puanı” ölçek alt boyutlarında, “cinsiyete göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$) ve her iki cinsiyette de bu ölçek alt boyut puanları benzer bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenciyi motive etme, zor öğrencilerin dikkatini derse çekme, öğretim teknik ve yöntemlerini etkili bir biçimde kullanma konularında cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığı gözlemlenmektedir.

5.5. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın 3. araştırma sorusu “Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile akademik alan arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının “Öğrenim görülen alana göre” anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Ölçek Puanlarının “Akademik Alana” Göre Karşılaştırma Sonuçları

	Akademik Alan								F	*p.
	Almanca		Arapça		Fransızca		İngilizce			
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma		
Sınıf Yönetimi	6,86a	,93	6,88a	1,07	6,77a	1,21	6,42b	1,19	3,734	,012
Öğrenci Katılımı	6,40b	1,04	6,79a	1,02	6,84a	1,04	6,47b	,92	3,991	,008
Öğretim Stratejileri	6,67	1,08	6,99	1,02	6,96	1,11	6,69	,95	2,539	,056
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	6,64b	,88	6,89a	,93	6,86a	1,02	6,53b	,88	3,498	,016

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların “sınıf yönetimi” ölçek alt boyut puanında “akademik alana göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p=0,012$). Bu kapsamda, farkı oluşturan “akademik alanlar” küçük harfler ile belirtilmiştir. Buna göre İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri, daha düşük ölçek puanı alarak diğer yabancı dil alanlarından farklı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle İngilizce öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi” konusunda öz yeterlik inançları diğer yabancı dil öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Almanca, Arapça ve Fransızca alanları ise daha yüksek ölçek puanı alarak benzer bulunmuştur. Bu alt boyuttaki en yüksek mesleki öz yeterlik inanç düzeyi Arapça öğretmen adaylarına (6,88) aittir. Arapça öğretmen adaylarını ise sırasıyla Almanca öğretmen adayları (6,86) ve Fransızca öğretmen adayları (6,77) takip etmektedir. Bu sonuçlara göre Almanca, Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının; öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama, farklı sosyal ve kişisel özellikler gösteren öğrencilere uygun sınıf yönetimi teknikleri uygulama, istenmeyen davranışları engelleme ve çözme konusunda kendilerini İngilizce öğretmen adaylarına göre daha yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde; katılımcıların “öğrenci katılımı” ölçek alt boyut puanında, “akademik alana göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p=0,008$). Buna göre Arapça ve Fransızca eğitimi alanlar benzer olup daha yüksek ölçek puanı alarak bu alt boyuttaki öz yeterlik inançları diğer yabancı dil alanlarından daha olumlu bulunmuştur. İngilizce ve Almanca alanları da birbirine benzer sonuçlar vermiş olup “öğrenci katılımı” alt boyunda daha düşük öz yeterlik inanç puanına sahiptir. Bu verilere göre Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının; öğrencilerin dikkatini derse çekme, aile ile iş birliği yapma ve öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi konularına daha çok önem verme eğiliminde oldukları varsayılabilir.

Yine katılımcıların “öz yeterlik” ölçek genel puanında, “akademik alana göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p=0,016$). Buna göre Arapça ve Fransızca eğitimi

alanları benzer olup daha yüksek ölçek puanı olarak bu alt boyuttaki öz yeterlik inanç düzeyleri “diğer yabancı dil alanlarından” yüksek bulunmuştur. Bu durumda İngilizce ve Almanca alanları da birbirine benzer sonuçlar vermiştir ve daha düşük öz yeterlik inanç puanına sahiptir. Bu sonuç Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Buna karşın katılımcıların “öğretim stratejileri” ölçek alt boyut puanında, “öğrenim görülen alana göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Buna göre tüm alanlarda bu ölçek puanı benzer bulunmuş olup dört alandaki öğretmen adaylarının öğrenciyi değerlendirme, çok yetenekli öğrencilere uygun ders planları yapabilme ve farklı gruplara yönelik öğretim içeriği hazırlayabilme konularında benzer düzeyde başarılı olacakları inancını taşıdıkları varsayılabilir.

Tablo 9

“Akademik Alan” Değişkeninin ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p.
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	13,898	3	4,633	3,734	,012
	Gruplar içi	429,318	346	1,241		
	Toplam	443,216	349			
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	11,879	3	3,960	3,991	,008
	Gruplar içi	343,259	346	,992		
	Toplam	355,138	349			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	8,041	3	2,680	2,539	,056
	Gruplar içi	365,270	346	1,056		
	Toplam	373,311	349			
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	Gruplar arası	8,899	3	2,966	3,498	,016
	Gruplar içi	293,422	346	,848		
	Toplam	302,321	349			

5.6. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın 4. araştırma sorusu “Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Katılımcı yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları “Sınıf düzeyine göre” tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

Ölçek Puanlarının “Sınıf Düzeyine” Göre Karşılaştırma Sonuçları

	3.Sınıf		4.Sınıf		F	p.
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma		
Sınıf Yönetimi alt boyutu	6,64	1,21	6,82	1,13	,583	,626
Öğrenci Katılımı alt boyutu	6,63	,89	6,70	1,05	,197	,899
Öğretim Stratejileri alt boyutu	6,81	1,00	6,93	,97	1,033	,378
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	6,69	,91	6,82	,95	,637	,592

Bu tabloya göre katılımcıların “sınıf yönetimi”, “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “öz yeterlik genel ölçeği” alt boyut puanlarında, “sınıf düzeyine göre” istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bu kapsamda; her iki sınıf düzeyinde de bu ölçek puanı benzer bulunmuştur.

Bununla birlikte ölçek alt boyutlarının ortalaması incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinde küçük bir miktar yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumda üniversite eğitimi sırasında alınan derslerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin yükselmesine katkısı olduğu yani yabancı dil eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencileri mesleğe hazırlama konusuna olumlu yönde etki ettiği ancak bunun tek başına yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 11

“Sınıf Düzeyi” Değişkeninin ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p.
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	2,230	3	,743	,583	,626
	Gruplar içi	440,986	346	1,275		
	Toplam	443,216	349			
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	,604	3	,201	,197	,899
	Gruplar içi	354,534	346	1,025		
	Toplam	355,138	349			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	3,315	3	1,105	1,033	,378
	Gruplar içi	369,996	346	1,069		
	Toplam	373,311	349			
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	Gruplar arası	1,660	3	,553	,637	,592
	Gruplar içi	300,661	346	,869		
	Toplam	302,321	349			

5.7. Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Çalışmanın 5. araştırma sorusu “Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Katılımcı yabancı dil öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdiği cevaplar tek yönlü ANOVA testi ile analiz ederek akademik ortalamasının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile ilişkili olup olmadığı saptanmaya çalışılmış olup elde edilen veriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Ölçek Puanlarının “Akademik Ortalamaya” Göre Karşılaştırma Sonuçları

	Akademik Ortalama								F	*p.
	2.00-2.49		2.50-2.99		3.00-3.49		3.50-4.00			
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma		
Sınıf Yönetimi	6,80	1,33	6,62	1,13	6,75	1,11	6,82	,98	,549	,649
Öğrenci Katılımı	6,42b	1,09	6,50b	1,08	6,71a	,95	6,93a	,81	3,142	,025
Öğretim Stratejileri	6,76	1,25	6,72	,99	6,90	1,04	7,06	,92	1,586	,193
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	6,66	1,08	6,61	,95	6,79	,91	6,94	,78	1,760	,155

Bu tablo incelendiğinde; katılımcıların “öğrenci katılımı” ölçek alt boyut puanında “akademik ortalamaya göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p=0,025$). Bu kapsamda “3.00 ve üstü not alanlar” daha yüksek ölçek puanı alarak “daha düşük not alanlardan” farklı bulunmuştur. Bu durumda 2.99 ve altında not alanlar da birbirine benzer bulunmuştur. Bu veriler; öğrenim süresinde alınan derslerin öğrenciyi motive etme ve öğrenci özerkliğini sağlamaya katkıda bulunduğu ve derslerden daha başarılı olan öğrencilerin bu konuda kendilerini daha yeterli hissettiği sonucunun bir göstergesi olabilir.

Buna karşın katılımcıların “sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öz yeterlik ölçek puanlarında”, “akademik not ortalamasına göre” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Buna göre tüm not kategorilerinde bu sayılan ölçek puanları benzer bulunmuştur. “öğretim stratejileri” boyutunda anlamlı bir fark saptanmamış olsa da 3.00 ve üzeri akademik nota sahip olan öğrencilerin ders işleme ve öğrenciyi değerlendirme konularında kendilerini daha yeterli hissettikleri varsayımında bulunulabilir. Bununla birlikte sınıf yönetimi konusunun ders başarısı ile ilgisinin sınırlı olduğu ve kişilik özellikleriyle bağdaştırılabileceği, genel mesleki öz yeterlik inancının ise öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve motivasyonla ilgisi olabileceği düşünülebilir.

Tablo 13

“Akademik Ortalama” Değişkeninin ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p.
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	2,101	3	,700	,549	,649
	Gruplar içi	441,115	346	1,275		
	Toplam	443,216	349			
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	9,418	3	3,139	3,142	,025
	Gruplar içi	345,720	346	,999		
	Toplam	355,138	349			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	5,063	3	1,688	1,586	,193
	Gruplar içi	368,247	346	1,064		
	Toplam	373,311	349			
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	Gruplar arası	4,544	3	1,515	1,760	,155
	Gruplar içi	297,777	346	,861		
	Toplam	302,321	349			

5.8. Ölçek Boyutlarının Korelasyon Analizi

Aşağıdaki tabloda ölçek skorları arası korelasyon (ilişki) analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Ölçek Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

		Sınıf Yönetimi	Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)
Sınıf Yönetimi	r	1			
	p.				
Öğrenci Katılımı	r	,626	1		
	p.	,001			
Öğretim Stratejileri	r	,659	,709	1	
	p.	,001	,001		
Öz Yeterlik Ölçeği (Genel)	r	,874	,877	,893	1
	p.	,001	,001	,001	

Yukarıdaki tabloda; ölçek skorları arası korelasyon (ilişki) analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre katılımcıların “sınıf yönetimi alt boyut skoru” ile “öğrenci katılımı ölçek alt boyut skoru” arasında istatistiki olarak anlamlı bir pozitif (%62,6) ilişki bulunmuştur ($p=0,001$). Bu kapsamda; “sınıf yönetimi alt boyut skoru” arttıkça “öğrenci katılımı ölçek alt boyut skoru” da artmaktadır denilebilir.

Benzer şekilde; katılımcıların “sınıf yönetimi ölçek alt boyut skoru” ile “öğretim stratejileri ölçek alt boyut skoru” arasında istatistik olarak anlamlı bir pozitif (%65,9) ilişki bulunmuştur ($p=0,001$). Buna göre; bu iki ölçek alt boyut skorları birbirinden etkilendiği söylenebilir.

Katılımcıların “sınıf yönetimi ölçek alt boyut skoru” ile “öz yeterlik genel skoru” arasında istatistiki olarak anlamlı bir pozitif (%87,4) ilişki bulunmuştur ($p=0,001$). Bu verilere göre iki ölçek skoru da birbirlerinden pozitif yönde etkilenmektedir.

Katılımcıların “öğrenci katılımı ölçek alt boyut skoru” ile “öğretim stratejileri ölçek alt boyut skoru” arasında istatistiki olarak anlamlı bir pozitif (%70,9) ilişki bulunmuştur ($p=0,001$). Bu verilere göre her iki ölçek alt skoru da birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir.

Katılımcıların “öğrenci katılımı ölçek alt boyut skoru” ile “öz yeterlik ölçeği genel skoru” arasında istatistiki olarak anlamlı bir pozitif (%87,7) ilişki bulunmuştur ($p=0,001$). Buna göre; bu iki ölçek skorları birbirinden etkilenmektedir.

Katılımcıların “öğretim stratejileri ölçek alt boyut skoru” ile “öz yeterlik ölçeği genel skoru” arasında istatistiki olarak anlamlı bir pozitif (%89,3) ilişki bulunmuştur ($p=0,001$). Buna göre; bu iki ölçek skorları birbirinden etkilenmektedir.

Tüm bu veriler öğretmenlik mesleğindeki sınıf yönetimi, ders planı yapma ve ders işleme, öğrenciyi motive etme ve derse yönlendirme, doğru ölçme ve değerlendirme yapabilme becerilerinin bir bütün olduğunu destekler niteliktedir.

Bu sonuçlara göre öğrenciyi derse çekebilme ve doğru öğretim stratejilerini kullanma konusunda yeterli olan bir öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde de etkin olduğu söylenebilir çünkü sınıf yönetimi dersin başlangıcından sonuna kadar olan süreyi kapsar ve ders öncesinde gruba uygun öğretim veya değerlendirme teknikleri seçilerek iyi yapılmış bir ders planı öğrencilerin dikkatini çekme konusunda önemli bir rol oynar.

Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleğin gerektiği bilgi ve becerilerle donanma konusunda gerekli özeni gösterdiklerinde öğretmenlerden beklenen yeterlikleri edinme konusunda başarılı olacakları, bir alandaki yüksek becerinin diğer alanları da olumlu yönde etkileyeceği varsayılabilir. Bu durumun da yabancı dil öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında daha yüksek bir öz yeterlik inancına sahip olacağı ve dolayısıyla iş hayatında daha mutlu olabileceği ve gösterdiği çalışma performansının öğrencilerin akademik başarılarında yükselme sağlayacağı düşünülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerini ve bu inanç düzeylerinin cinsiyet, akademik alan, sınıf düzeyi ve akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre:

1. Yabancı dil öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve öz yeterlik (genel)” alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde alt boyutlarda ve genel ölçek puanında kadın ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır; her iki cinsiyette de ortalamaların benzer olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, “öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri” alt boyutlarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden az bir farkla daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu, “sınıf yönetimi” alt boyutu ve genel ölçek puanında ise erkek öğrencilerin öz yeterlik inançlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olma eğilimi gösterdiği saptanmıştır. Yeşilyurt’un (2013) yabancı dil öğretmen adaylarının da dahil edildiği araştırmasında erkek katılımcıların öz yeterlik inançlarının kadın katılımcılara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Buna karşın Tertemiz ve Ağildere (2015)’nin yabancı dil öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ise sonuçlar çalışmamızla benzer olsa da kadın öğrencilerin öz yeterlik inanç düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanlarda gerçekleştirilen bu çalışmalar, cinsiyetler arasındaki anlamlı farkın kapandığını ve kadın adayların mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinde bir yükselme olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinde cinsiyet faktörünün doğrudan belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmaktadır.

2. Katılımcı öğretmen adaylarının verileri öğrenim gördükleri akademik alana göre incelendiğinde tablo 8’de gösterilen sonuçlarda “sınıf yönetimi” alt boyut sonuçları Almanca, Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının sonuçları benzer olup, İngilizce öğretmen adaylarının ise diğer alanlardan farklı olarak daha düşüktür. Benzer sonuçlar “öğrenci katılımı” alt boyutunda da saptanmıştır. Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının söz konusu alt boyuta ilişkin puanlarının Almanca ve İngilizce öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu sonucu görülmüştür. “öğretim stratejileri” alt boyutunda akademik alanlar arasında yine Arap Dili Eğitimi ile Fransız Dili Eğitimi öğrencileri; Alman Dili Eğitimi öğrencileri ve İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri birbirlerine yakın sonuçlar göstermişlerdir. Ancak bu verilerde anlamlı bir farklılık görülmemiş, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Genel ölçek puanında ise Arapça ve Fransızca öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri Almanca ve İngilizce öğretmen adaylarına oranla daha yüksek çıkarak anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Tertemiz ve Ağıldere (2015)’nin yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenim görülen akademik alanın yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bu durumun yabancı dil öğretmen adaylarının üniversite sınavı sonrasında bölüm seçiminde öğrenim gördükleri alanı isteyerek tercih edip etmeme ve eğitim süreci sonunda öğretmenlik mesleğini yapmak isteyip istememelerine göre değişebileceği şeklinde yani öğretmenlik mesleğini icra etmek için motivasyon düzeylerine bağlı olabileceği söylenebilir. Sonuçların ayrıca yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da bir yansıması olabileceği düşünülmektedir.

3. Tablo 10’da görülen yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen verilerde “sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve öz yeterlik (genel)” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bununla birlikte verilerin, ölçek alt boyutlarında 3. sınıftan 4. sınıfa doğru öz yeterlik puan ortalamalarının az miktarda yükselme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Bu durum üniversite eğitimi boyunca alınan derslerin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dair bilgi ve becerilerine olumlu yönde etki ettiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca, 4. Sınıf verilerine bakıldığında mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinde önemli miktarda artma ya da azalma olmaması, yabancı dil öğretmen adaylarının üniversite eğitim hayatlarına başlarken sahip olduğu mesleğe yönelik motivasyonlarını da mezuniyete kadar korudukları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf düzeyi yükseldikçe mesleki eğitim bilgisi artacağından öğretmen

adaylarının öz yeterlik inançlarının da doğru orantılı olarak artması beklenebilir ancak genel ölçek puanının ölçek derecelendirmesine göre “oldukça yeterli” olması öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumunun en azından olumsuz yönde değişmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının akademik not ortalamalarına göre yapılan veri analizinde “öğrenci katılımı” alt boyutunda ‘3.00 ve üzeri’ akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin mesleki öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın “sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öz yeterlik ölçeği (genel)” alt boyutları puanlarında akademik ortalamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tüm alt boyutların ortalaması incelendiğinde 3.50 ve üzeri akademik ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin akademik ortalaması 3.49 ve aşağısı olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, üniversitede alınan derslerdeki başarı oranının öz yeterlik inançlarına olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

Bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ortalama “sınıf yönetimi” alt boyutunda 6,72, “öğrenci katılımı alt boyutunda 6,63, “öğretim stratejileri” alt boyutunda 6,84 ve ölçeğin genelinde 6,73’tür. Kullanılan ölçek derecelendirmesine göre bu ortalamalar, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının ‘oldukça yeterli’ derecesine yakın olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar ve ölçeğin genel puanının yakın aralıkta yer alması, öğretmen adaylarının farklı öğretmenlik mesleği yeterliklerinin aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu düzeylerin 3. sınıflar ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği ve yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapacağı varsayıldığında sınıf yükseldikçe mesleki öz yeterlik inançlarında doğru orantılı olarak bir yükselme olmaması dikkat çekicidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin yükseltilebilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır:

- Üniversite eğitimi sırasında ders gözlem uygulamalarının ilk yıldan itibaren başlatılarak öğretmen adaylarının farklı sınıflarda, çeşitli sınıf içi durumlarla karşılaşmaları sağlanarak sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı

konusunda çok sayıda gözlem yapmaları ve bu konularla ilgili araştırma yaparak ve tartışarak gözlemledikleri olaylara çözüm aramaları sağlanabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle 3.sınıftan başlayarak yaz dönemlerinde belirli sürelerle okullarda yaz kursu veya halk eğitim merkezlerinde yabancı dil programları hazırlanarak öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenler gözetiminde dersler vererek farklı gruplarda staj ve öğretmenlik yapmalarına imkan tanınması ve bu şekilde sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı alanlarında tecrübe edinmeleri konusunda çalışmalar yapılarak öz yeterlik inançlarının artmasına fayda sağlanabilir.
- Üniversite eğitimi sırasında öğrencilerin yurt dışında meslekleriyle ilgili olarak eğitim, araştırma ve çeşitli projelerde yer alma imkânlarının artırılması için çalışmalar yapılabilir ve bu yolla akademik başarılarına katkıda bulunarak öz yeterlik inançlarının yükseltilmesine katkı sağlanabilir.
- Akademik alanlar arasında saptanan anlamlı farklılıkların nedenlerinin araştırılarak bu konuda yabancı dil öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yükselmesine katkıda bulunulabilir.
- Bu araştırma alanı genişletilerek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair tutum ve görüşleri incelenebilir ve eğitim ve meslekle ilgili beklentileri hakkında görüşme yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akman Yeşilel, D. B. (2015). İtise-dilsel yöntem (audio-lingual method). N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (1. baskı) içinde (ss. 59-78). Ankara: Pegem.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Aprianto, D., & Zaini, N. (2019). The principles of language learning and teaching in communication skill developments. *VELES (Voices of English Language Education Society)*, 3(1), 45-61.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aşlıoğlu, B. (2014). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. baskı) içinde (1-30). Ankara: Anı.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: (AOÖÇ) öğrenim, öğretim ve değerlendirme*.
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (2014). Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve eğitime yansımaları. <https://www.meralaydin.com.tr/albert-banduranin-sosyal-ogrenme-kurami-ve-egitime-yansimalari/>, sayfasından erişilmiştir.
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.
- Balde, A. (2018). Pédagogie de l'ouverture à l'autre et gestion de classe en formation à l'enseignement. *Alterstice*, 8(1), 11-23.

- Başar, H. (2008). Eğitim ve sınıf yönetimi. Ağaoğlu E. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. baskı) içinde (1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Boéchat-Heer, S. (2018). Formation et sentiment d'auto-efficacité des enseignants en compétence informatique et médiatique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(2), 391-404.
- Bozavlı, E. (2015). Yabancı dil öğrenme/öğretim sorunsalı çözüm eylemsel (actional) yaklaşım mı?. *Kesit Akademi Dergisi* (2), 31-42.
- Brown, D. (2006). *Principals of language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the study of Adult Education*, 17(1), 66-91.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues– principes, modalités, perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (2). 1-10.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (2020). What work best in practice, <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/wwb-what-works-best-in-practice.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretim teknolojisi*. İstanbul: Morpa.
- Cuq, J.P. (Ed). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi* (6. baskı). Ankara: Nobel.
- De Stercke, J. (2012). Gestion de classe : guide de l'enseignant (y compris) débutant. *Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs de l'Université de Mons*.
- De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101184.

- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler* (2. baskı). Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deschênes, A. (2015). *Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de Directions d'établissement d'enseignement* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Québec à Trois-Rivières Üniversitesi, Québec.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar.
- Doyon, P. R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Québec à Trois-Rivières Üniversitesi, Québec.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerileri*. Ankara: Grafiker.
- François, P. H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519-543.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, coll. Didactique.
- Güler G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106.
- Gürsel, M., Sarı, H., & Dilmaç, B. (Ed.). (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Eğitim.
- Güven, M., Baltaoğlu, G. M. (2017). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. baskı). Ankara: Nobel.

- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Akademisyen.
- Kramer, S. N. (1963). *The Sumerians: their history, culture and character*. Chicago: The University of Chicago.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, A. (Ed). (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* 17.12.2022 tarihinde <http://www.mku.edu.tr/files/1005-4a8f7119-18da-4212-82a9-771089655104.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Kuşçu, E. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan Fransızca öğretimi ders materyallerinin metotsal yönden incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Nobel.
- Lallement, B., & Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris: Hachette.
- Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: principles for practice. *New Zealand Language Teacher* 30, 17-24.
- Maître de Pembroke, E. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, 51, 23-39.
- Martineau, S., Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Memis, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. classroom management: from yesterday to tomorrow. *Journal of Educational Sciences*, 25, 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>

- Nieberding, B. (1998). Le professeur Felice Castelain: dialogue et principes d'enseignement du français langue étrangère. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 22(1), 125-137.
- Özçelik, N., & Aydeniz, H. (2012). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 231-248.
- Özdemir, Ç. (Ed.). (2011). *Sınıfyönetimi*. Ankara: Pegem.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi* (2. baskı). Ankara: Kök.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Ankara: Asil.
- Pélissier, C. (2019). Principes d'une pédagogie décloisonnée: retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères. *IPAPE*.
- Pérès, L. (2013). *L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toulouse Üniversitesi, Toulouse.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE International.
- Puren, C. (2000). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Langues modernes*, 94(1), 62-71.
- Rondier, M. (2003). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. *Série pratiques éducatives*, 21, 1-31.
- Safourcade, S., & Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir: rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 109-123.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Savaş, B. (2014). Öğretim yöntemleri. M Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. baskı) içinde (153-171). Ankara: Anı.

- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8(1), 13-28.
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (1), 139-161.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Anı.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler. G. Can (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi (1. baskı)* içinde (73-88). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim.
- Şenel, M. (2015). Dilbilgisi çeviri yöntemi (grammar-translation method). N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi (1. baskı)* içinde (ss. 23-40). Ankara: Pegem.
- Şentürk, Ş. (2019). Öğretim ilke ve yöntemleri [PowerPoint Slaytı]. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/sener.senturk/134659/7.2.teknikler.pptx>, sayfasından erişilmiştir.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue (nouvelle edition)*. Paris: CLE International.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tertemiz, N., & Ağildere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 252-267.
- Ummanel, A. & Dilek A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (35-52). Ankara: Pegem.
- Valls, M., Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser?. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International.

- Yavuz, A. (2015). Düzvarım yöntemi (direct method). N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (1. baskı) içinde (41-56). Ankara: Pegem.
- Yelken, T.,& Akay, C. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri,. *EKEV Akademi Dergisi* (83), 263-288.



EKLER



EK-1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-2. Katılımcı Gönüllülük Form

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndantarih /sayı ile izin alınan* ve Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK danışmanlığında Akgül Mehtap ÖZCAN tarafından yürütülen "Yabancı Dil Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Gönüllü olarak katılımanızı teklif ettiğimiz bu çalışmanın amacı Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerini saptamaktır. Öz yeterlik inancı bireyin belirli hedefleri gerçekleştirebileceğine dair kanısını ifade etmektedir. Bir bireyin kendi ile ilgili inançları, davranışlarını ve performanslarını etkileyebilmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerle yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri belirlenecektir. Elde edilen öz yeterlik inanç düzeyleri verileri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan değişkenleriyle incelenip bir durum çalışması ortaya konularak alanyazına katkı sağlanması hedeflenmektedir.
Araştırmanın Yöntemi	Bu çalışmada nicel araştırma yönteminden faydalanılacaktır. Nicel araştırmalarda; sosyal olgular, sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri aracılığıyla incelenir ve bu olguları meydana getiren neden-sonuç ilişkileri ortaya koyulur. Bu çalışmada, çalışmanın amacına uygun olarak tekil arama modeli seçilmiştir. Bu tarama modeliyle durum saptamaları yapılabilmekte ve betimlenen durumunun zaman içinde değişimi belirlenebilmektedir. Gerçekleştireceğimiz araştırmadan elde edilen veriler incelenerek Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki öz yeterlik inançları belirlenecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	Bu araştırma 04.12.2023-15.12.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Öngörülen ölçek cevaplama süresi 10 dakikadır.
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	Bu çalışmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümüne kayıtlı 500 öğrencinin katılması beklenmektedir.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı - Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı - Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı - İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☐ Hayır ☒

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022

bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü (Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı-Ankara /Telefon: (0312) 202 84 69	

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		



EK-3. Etik Kurul Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.11.2023-E.808675



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-808675
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

24.11.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Akgül Mehtap ÖZCAN'ın, Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK'in danışmanlığında yürüttüğü "*Yabancı Dil Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 21.11.2023 tarih ve 20 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1375

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..