



**ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGISI
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

ABDULLAH YEŞİLYURT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Abdullah
Soyadı : Yeşilyurt
Bölümü : Arapça Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Arapça Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi
İngilizce Adı : Development of Self-Efficacy Perception Scale Related to Arabic Speaking Skills

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: Abdullah YEŞİLYURT

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Abdullah YEŞİLYURT tarafından hazırlanan “Arapça Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Derya ADALAR SUBAŞI

Doğu Dilleri ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: ... / ... /

Bu tezin Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. SERVET KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Nişanlım
Ayşe BAŞEĞMEZ'e

TEŞEKKÜR

Öncelikle, lisans hayatımda ve yüksek lisans tez çalışmamda rehberliğini çalışma süresi boyunca sürdüren, desteğini ve engin bilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tanıdığım günden beri, hiçbir zaman bilgi birikimini esirgemeyen ve çalışmamın birçok aşamasında, kendi yoğunluğuna rağmen her daim yardımını ve desteğini gördüğüm kıymetli dostum Arş. Gör. Betül DEMİRBAĞ'a,

Verilerin analizinde desteklerini benimle paylaşan değerli arkadaşım Arş. Gör. İlhan KOYUNCU'ya ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Güler YAVUZ'a,

Bilgi ve tecrübelerini her daim bana aktaran değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN ve Yrd. Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI'na,

Uygulama aşamasında ciddi emek sarf eden arkadaşlarım, Arş. Gör. Gül Yaşar DEMİRCİ'ye, Arş. Gör. Sait SÖYLEMEZ'e ve Arş. Gör. Naime DURAN'a,

Sabrını esirgemeyerek tezimi baştan sonra kadar okuyan değerli arkadaşım Arş. Gör. Dr. Mustafa Said KIYMAZ'a,

Varlığımdan güç aldığım ailem ve gönül desteklerini her zaman hissettiğim tüm dostlarıma,

Tez çalışmam boyunca beni destekleyen, duygu ve düşünce dünyamı paylaşan, anlayışını eksik etmeyen nişanlım Ayşe BAŞEĞMEZ'e teşekkür ederim.

2015

Abdullah YEŞİLYURT

ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Abdullah YEŞİLYURT

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2015

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik algılarının, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ana dili ve genel akademik not ortalaması gibi değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla ‘Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nde Arapça öğretmenliği bölümünde ve Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümünde öğrenim gören toplam 99 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin, Arapça konuşma özyeterlik algısı ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi yapılmış ve KMO katsayısının .808 olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bundan dolayı düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon değeri .40 tan düşük olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörün açıkladığı varyans oranı, %27.591 çıkmıştır. Maddelerin ölçekte yer alabilmeleri için faktör yükünün en az 0.40 olması ve birinci faktör dışında yüksek yük değeri almıyor olması ölçüt alınarak faktör azaltma yoluna gidilmiştir. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasından amaç yapı geçerliğinin

azalmasına engel olmaktır. Geriye kalan 24 madde için tekrar Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi yapılmış, KMO katsayısı .829 çıkmıştır. 24 maddeye tekrar faktör analizi uygulanmış ve bu maddelerin ilk faktörde yüksek yük değeri aldıkları görülmüştür (%30,909). Toplam 24 maddeden oluşan ‘Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği’ 424 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak doğru ve eksiksiz olarak doldurulmamış olduğu tespit edilen 28 adet form iptal edilmiş ve toplam 396 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS 15,0 istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların Arapça konuşma becerileri özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmiş ve istatistiksel bilgiler sunulmuştur. Buna göre, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, katılımcıların Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları; yaş, sınıf düzeyi, ana dili ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Özyeterlik Algısı, Arapça Konuşma Becerisi Öğretimi, Ölçek Geliştirme

Sayfa Adedi : xii + 72

Danışman : Doç. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

**DEVELOPMENT OF SELF-EFFICACY PERCEPTION SCALE
RELATED TO ARABIC SPEAKING SKILLS**

(Master's Degree Thesis)

Abdullah YEŞİLYURT

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2015

ABSTRACT

This study aims to investigate perceptions of self-efficacy of students studying Arabic Language Teaching, Arabic Language and Literature and Arabic Translation and Interpreting with regards to variables such as gender, age, class level, mother tongue and general academic average. We developed the ‘Self-Efficacy Scale for Arabic Speaking Skills’ for this purpose. The scale was tested for validity and reliability with overall 99 participants majoring in the Department of Arabic Language Teaching at Gazi Faculty of Education at Gazi University and in the Department of Arabic Translation and Interpreting at the Faculty of Letters at Kırıkkale University in the spring semester of 2014-2015. Adjusted item-total values correlations were calculated for the scale items in order to see whether the scale items related to the perception of self-efficacy for Arabic speaking. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett’s test were applied; and KMO coefficient was found to be .808. Obtained data was concluded to be suitable for factor analysis; for that reason, factor analysis was carried out in order to collect evidence on the construct validity of scale after excluding the items with an adjusted item-total values correlation values lower than .40 from the scale. The variance rate explained by the first factor was found to be 27.591% as a result of the factor analysis carried out. Factor reduction was adopted by ruling that items should have a minimum factor loading of 0.40 in order to be included in the scale and didn’t take any high loading value other than the first factor. The reason why those items were excluded from the scale was to prevent

decrease in the construct validity. The remaining 24 items were applied Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test again; and KMO coefficient was found to be .829. The 24 items were applied factor analysis again; and those items were observed to take high loading value in the first factor (30.909%). Consisting of 24 items in total, 'Scale for Perception of Self-Efficacy for Arabic Speaking Skills' was carried out on 424 students. However, 28 forms were eliminated, being detected to be filled inaccurately and incompletely; and the data from 396 students in total was used. Computerized data was analyzed using SPSS 15.0 statistical software. Conclusion part of the study investigates perceptions of self-efficacy for Arabic speaking skills of participants with regards to certain variables; and presents statistical information. Accordingly, we came to the conclusion that no statistically significant difference was found with regards to perceptions of self-efficacy for Arabic speaking skills between female and male students while perceptions of self-efficacy regarding Arabic speaking skills for the participants statistically varied to a significant degree in respect to the variables of age, class level, mother tongue and general academic average.

Key Words : Self-efficacy, Arabic Teaching Speaking, Scale Development

Page Number : xii + 72

Supervisor : Associate Professor Mehmet Hakkı SUÇİN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2	7
YABANCI DİLDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN KURAMSAL TEMEL.....	7
Yabancı Dil Öğretimi	7
Konuşma Becerisi.....	8
Konuşma Becerisi Öğretimi	10
Farklı Konuşma Etkinlikleri.....	11
Konuşma Stratejileri.....	11
Konuşma Kuralları ve Yapısı.....	11
Telafi Stratejileri.....	12

Öğrenciler ve Konuşma	12
İsteksiz öğrenciler	12
Öğrenciyi Hazırlama	12
Tekrar Yapma.....	13
Küçük Gruplar Karşısında Konuşma Yapma	13
Öğretmenin Rolü	13
Konuşma Becerisi Öğretiminde Sınıf İçi Faaliyetler	14
Mekanik Araştırmalar	14
Anlamli Alıştırmalar	15
İletişimsel Alıştırmalar	15
a. Diyaloglar	15
b. Hazırlıklı Konuşma	15
c. Hazırlıksız Konuşma	16
d. Tahmin Etme	16
e. Senaryo Canlandırma.....	16
f. Pantomim Yarışmaları	16
g. İletişimsel Oyunlar	16
Tartışma	17
a. Vızıltı (Buzz) Grupları	17
b. Anlık Yorum	17
c. Münazaralar	18
d. Uzlaşmaya Varma	18
BÖLÜM 3	19
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
Yabancı Dilde Konuşma Becerisi Öğretimine İlişkin Araştırmalar	19
Özyeterlik Algısına İlişkin Araştırmalar	23
BÖLÜM 4	29
YÖNTEM.....	29
Araştırma Modeli	29
Evren ve Örneklem	29
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	30
Taslak Uygulamanın Bulguları.....	31
Madde Analizi	31

Faktör Analizi	32
Uygulama	37
Verilerin Analizi	37
BÖLÜM 5	39
BULGULAR VE YORUM.....	39
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	39
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	40
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	45
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	48
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	54
BÖLÜM 6	61
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
Araştırma Sonuçları.....	61
Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	62
KAYNAKLAR	63
EKLER.....	69

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	30
Tablo 2. Taslak Ölçek Maddelerinin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon değerleri ...	31
Tablo 3. KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu	32
Tablo 4. Toplam Varyans Açıklaması	33
Tablo 5. Otuz Sekiz Madde İle Yapılan Dönüştürülmemiş Temel Bileşenler	34
Tablo 6. KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu	35
Tablo 7. Toplam Varyans Açıklaması	35
Tablo 8. Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri İle Madde-Toplam Puan Korelasyonları	36
Tablo 9. Güvenilirlik İstatistikleri	37
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Özyeterlik Algıları Arasında Fark	39
Tablo 11. Öğrencilerin Arapça Konuşma Becerileri Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	40
Tablo 12. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları	40
Tablo 13. Katılımcıların Özyeterlik ve Cinsiyetleri Anova Değerleri	40
Tablo 14. Yaş Değişkeninin Çoklu Karşılaştırılması	41
Tablo 15. Yaş Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Veriler	43
Tablo 16. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi	45
Tablo 17. Katılımcıların Özyeterlik ve Sınıf Düzeyleri Anova Değerleri	45
Tablo 18. Sınıf Değişkeninin Çoklu Karşılaştırılması	45

Tablo 19. Sınıf Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı Veriler	47
Tablo 20. Ana Dili Değişkenine İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları	49
Tablo 21. Katılımcıların Özyeterlik ve Ana dili Anova Değerleri	49
Tablo 22. Ana Dili Değişkeninin Çoklu Karşılaştırılması	49
Tablo 23. Ana dili Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Veriler	52
Tablo 24. Genel Akademik Not Ortalamasına İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları	54
Tablo 25. Katılımcıların Özyeterlik ve Genel Akademik Not Ortalamaları Anova Değerleri	55
Tablo 26. Genel Akademik Not Ortalaması Değişkeninin Çoklu Karşılaştırması	55
Tablo 27. Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Veriler.....	58

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Sosyo-kültürel bir varlık olarak birey, toplum içinde yaşamını dengeli bir şekilde sürdürebilmek için diğer insanlarla iletişim halinde olmalıdır. Bu iletişimin temel faktörü olarak dili göstermek mümkündür. “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2009, s.51).

22 ülkede konuşulan dil olan, aynı zamanda İslam Konferansına üye ülkelerin pek çoğu tarafından ikinci resmi dil olarak kullanılan Arapça, Birleşmiş Milletler Örgütünde kullanılan 5 resmi dilden biridir ve dünyada en çok konuşulan diller arasında da Çince, İngilizce ve İspanyolcadan sonra gelmektedir.

Türkiye’de Arapça öğretimi pek çok nedenle yapılmaktadır. Bunların başında ticari, turistik, siyasi, tarihi ve kültürel nedenlerin geldiği söylenebilir. Günümüzde Türkiye’de; Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde Arapça eğitimi verilmektedir. Ayrıca, İlahiyat Fakültelerinde, Türk Dili ve Edebiyatı ile Tarih bölümlerinde, Kara Harp Okulunda, Polis Akademisinde ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta öğretim okullarında Arapça, ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Pek çok disiplinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de problemlerle karşılaşmak mümkündür. Bu problemler; öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve yöntem kaynaklı olarak sıralanabilir. Bazen de Larsen-Freeman’ın (2003, s.121) belirttiği gibi öğrenciler dil yapılarını bilmelerine rağmen dili kullanamayabilirler. Kısacası; yabancı dilde iletişim kurabilmek için dil kalıpları ve yapılarından daha fazlasına gereksinim vardır. Mevzubahis problemlerin özgün bir bileşimi ile karşılaşmak da mümkündür. Eğitimdeki son

yönelimlerle birlikte ülkemizde yabancı dil öğretimindeki öğretmen odaklı öğretim anlayışı yerini yavaş yavaş öğrenci odaklı öğretim anlayışına bırakmaktadır.

Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde kullanılan pek çok metot, hedef dilin gerçek hayattan ziyade yapay ortamlarda kullanılacağı varsayımından beslenmektedir. Ancak iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı dil öğretiminde, öğrenciler gerçek hayatın farklı durumları ile karşılaşmalar ve kendilerine verilen görevleri yerine getirirken sözlü iletişime geçmek durumunda kalırlar (Krahnke, 1987, s.58). Bu modern yaklaşımlarda, öğrencinin mevcut seviyesinin olanaklar dâhilinde maksimum düzeyde iletişim kurabilir noktaya gelmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın üzerinde durduğu temel problem şudur:

1) Geliştirilen Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?

Alt problemler ise:

1) Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

2) Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

3) Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

4) Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları ana dili değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

5) Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Türkiye’deki yabancı dil öğretimi, dünya standartlarına ulaşamadığı savıyla eleştirilmektedir. Bu savı öne sürenlere göre, yabancı dil öğretiminde dünya standartlarının yakalanamamasının başlıca sebepleri; vasıfsız öğretmen, eğitim-öğretim için gerekli materyallerin eksikliği, öğretmenin yöntem seçiminde hataya düşmesi veya dil öğretimi

hedeflerinin belirlenmemiş olması olarak sıralanabilir (Özcan, 2007; Akdoğan, 2010).

Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmanın etkili yollarından biri modern ve öğrenciye uygun dil öğretim metotlarının, amaçlara hizmet edebilecek şekilde kullanılmasından geçmektedir. Bu yapılırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin de ihmal edilmemesi gerekmektedir; çünkü yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşabilmek için dört temel dil becerisi de önemlidir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, öğrencilerin, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algılarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. İkinci amaç olarak ise konuşma becerisinin dil öğretimindeki yerine değinmek ve öğrencilerin özyeterlik algılarının bu becerinin gelişmesindeki etkili oluşuna vurgu yapmaktır.

Çalışmanın alt amaçları şöyle sıralanabilir;

- 1) Cinsiyetlerine göre, yükseköğretim kurumlarında ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını,
- 2) Yaşlarına göre, yükseköğretim kurumlarında ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını,
- 3) Sınıf düzeylerine göre, yükseköğretim kurumlarında ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını,
- 4) Yükseköğretim kurumlarında ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ana dillerine göre, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını,
- 5) Yükseköğretim kurumlarında ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin genel akademik not ortalamalarına göre, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaktır.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi, içinde program, öğretmen, öğrenci, materyal, eğitim ortamı, yöntem ve tekniklerin bulunduğu çok boyutlu bir süreçtir. Bu eğitim sürecinde öğretmenin görevi

öğrenciye yol göstermek olmalıdır. Bir Arapça öğretmeni bu dili öğretirken, öğrettiklerinin kalıcılığını sağlamayı hedeflemelidir. Günümüzde öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde aktif, öğretmenin ise öğrenciye yol gösteren bir rehber olarak rol aldığı öğretim modelleri benimsenmeye başlamıştır. Çünkü öğrencinin yabancı dil öğrenimi sürecinde aktif rol oynaması, yaparak yaşayarak öğrenmesi başarı oranının yükselmesi için elzemdir. Diğer bir deyişle öğrencinin yabancı dili öğrenmesi ancak onun uygulamaya geçmesi ile mümkündür.

Türkiye’de, Arapça yoğun olarak öğretilen yabancı diller sıralamasında İngilizcenin hemen ardından gelmektedir. Fakat günümüzde Arapça öğretiminde istenen seviyeye ulaşılamamıştır. Bu durumun sebepleri, Arapça öğretilirken klasik yöntemlerin kullanılması, öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan eksiklikler ve ders materyali eksikliği olarak sıralanabilir.

Bu çalışmada, analizleri yapılan verilerin, akademisyenlerin ve araştırmacıların yanı sıra, yabancı dil bölümlerinde eğitim alan, özellikle Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki öğrencilerin, konuşma becerisi ile ilgili çalışmalarına ışık tutması amaçlanmaktadır.

Varsayımlar

- 1) Konuşmaya ilişkin özyeterlik algıları objektif ölçüm araçlarıyla ölçülebilir.
- 2) Kız öğrencilerle, erkek öğrenciler arasında konuşma becerisi özyeterlik algıları arasında fark yoktur.
- 3) Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre konuşma becerisi özyeterlik algıları arasında fark çıkması muhtemeldir.
- 4) Öğrencilerin yaş düzeyleri bakımından konuşma becerisi özyeterlik algıları arasında fark çıkması muhtemeldir.
- 5) Öğrencilerin ana dillerine göre konuşma becerisi özyeterlik algıları arasında fark çıkması muhtemeldir.
- 6) Öğrencilerin genel akademik not ortalamasına göre konuşma becerisi özyeterlik algıları arasında fark çıkması muhtemeldir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları, sınırlılıklarına göre dikkate alınmalıdır.

Araştırma; Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesinde ilgili alanlarda öğrenim gören 396 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma için yapılan kaynak taraması ise Türkçe ve İngilizce kaynaklarla sınırlandırılmıştır.

Araştırma, uygulamaların gerçekleştirileceği 2014–2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Teknik: Öğretim metotlarının uygulama biçimlerini ifade etmektedir

Yöntem: Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol anlamına gelmektedir.

Yaklaşım: Dilin doğasıyla ve dil öğretme ve ediniminin doğasıyla ilgilenen bir dizi varsayımdır.

Etkinlik (Drill): Öğrencilerin belirli bir dilbilgisi modeli hakkındaki farkındalıklarını geliştirebilmeleri için etkili olan yoldur.

Özyeterlik: Bandura özyeterliği: “Bireyin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne düzeyde iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır” şeklinde tanımlamıştır.

BÖLÜM 2

YABANCI DİLDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN KURAMSAL TEMEL

Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, dört temel dil becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için yabancı dil öğretmenlerinin çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanmaları gereklidir. Bunun nedeni, bazı yaklaşım ve yöntemler gramere ve sözcük bilgisine odaklanıp okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflerken diğer bazı yaklaşım, yöntem ve teknikler ise konuşma becerisine odaklanmaktadır.

Yabancı dil öğretimi aşamalı, karmaşık ve doğal bir süreçtir. Yabancı dil öğretiminde anlama dikkat çekildikçe öğrenme düzeyi artar. Bundan yola çıkarak öğrencilerin bağlam dışı dilsel yapılarıdan anamlı girdilere maruz kalması gerekmektedir (Willis ve Leaver, 2004, s.8).

Demirel (2012, s.30), yabancı dil öğretiminin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bazı temel ilkelere değinmiştir, bunlar;

- Dört temel beceriyi geliştirme
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme
- Görsel ve işitsel araçları kullanma
- Bir seferde sadece bir yapıyı sunma
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama

- Öğrencilerin derslere daha etkin katılmalarını sağlama
- Bireysel farklılıkları dikkate alma ve
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaktır.

Yıldırım (2013, s.23) ana diline daha hakim olan kişilerin, ana diline fazla hakim olmayanlara kıyasla bir yabancı dili öğrenmesinin daha kolay olacağını ifade etmiştir. Çünkü yabancı dil öğrenmek için ilk olarak ana dilin kurallarına hâkim olmak gerekmektedir.

Larsen-Freeman (2003, s.144), yabancı dil öğretiminin, öğrencilere, hedef dili kullanarak kendilerini ifade edebilecekleri, diğer öğrencilerle etkileşime girebilecekleri doğal bir ortam hazırlamayı hedeflemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Richards ve Rodgers (2001, s.223) ise yabancı dil öğretiminde, gerçek iletişim içeren etkinliklerin dil öğrenimi için gerekli olduğunu, anlamlı görevlerin uygulandığı aktivitelerin öğrenmeyi teşvik ettiğini ve öğrenciye anlamlı gelen dilin, öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuda Krahnke (1987, s.58), öğrencilerin gerçek hayattaki ihtiyaçları ve faaliyetlerini öğrenme deneyimi olarak kullanılmasının, onlara motivasyon sağlayacağı için yabancı dil öğreniminin kolay olacağını ifade etmiştir.

Nitelikli bir yabancı dil öğretim metodu üründen ziyade sürece odaklanmalıdır ve amaca yönelik faaliyetler ile anlamı ve iletişimi vurgulamalıdır. Ayrıca nitelikli bir yabancı dil öğretimi, öğrencilerin dili, iletişimsel ve belli bir amaca yönelik öğrenmelerine vesile olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilere, gerçek hayatta gerçekleştirebilecekleri aktiviteler ve sınıf için belirli bir pedagojik amacı olan aktiviteler sunmalıdır. Bu aktiviteler de zorluk seviyelerine göre sıralanmalıdır. Bir görevin zorluğu, öğrencinin deneyimlerine, dil becerilerine ve öğrenciye verilen destek gibi bir dizi faktöre bağlıdır. (Feez, 1998, s.17).

Konuşma Becerisi

Konuşma, insanın duygu ve düşüncelerini kullandığı dilsel ve iletişimsel bir eylemdir (Özdemir, 1992, s.22).

Nunan'a (1998, s.28) göre ise konuşma, ikinci bir dili ve başka yabancı dilleri öğrenmede birçok dil öğrencisi için mühim bir beceridir. Ayrıca dildeki başarı düzeyleri, onların öğrendikleri dildeki sözlü iletişim becerisindeki başarıları ile ölçülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi, dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır. Bygate (1987, s.4), yabancı bir dili öğrenen kişilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü ilk insandan günümüze kadar insanoğlu, etkileşim ve iletişimde bulunmak için en yoğun olarak konuşma becerisini kullanmaktadır.

Demirel (2012, s.32), bir yabancı dil öğretimine dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesi ile başlanması gerektiğini ifade etmektedir. Mitchell ve Myles da (1998, s.20) konuşma becerisinin geliştirilmesi için dinleme becerisi gelişimine eşit miktarda yer verilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

İşisağ ve Demirel'in (2010, s.193) dikkat çektiği gibi, yabancı dil öğretiminin genel amaçlardan biri, öğretmen adaylarının öğrendikleri dili anlaşılabilir düzeyde konuşabilmeleridir. Fakat yabancı dil öğretmen adayları üniversitede konuşma becerisi dersleri almalarına rağmen öğretmenlik hayatlarına başladıklarında yabancı dili etkili ve anlaşılır bir şekilde konuşamamaktadırlar. Dolayısıyla etkili bir şekilde konuşamayan bir öğretmenin, konuşma becerisini öğrencilerine kazandırma hususunda etkisiz olacağı düşünülmektedir.

İşisağ ve Demirel (2010, s.193) ayrıca, yabancı dilde anlaşılır ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneğinin, öğrenciye hem okul hayatında hem de daha sonraki yaşamının birçok aşamasında başarı getireceğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden, konuşma becerisi dersinin öğretimine titizlikle yaklaşılması gerekmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretmenleri, öğrettikleri dili akıcı ve doğru olarak konuşarak öğrencilerine iyi örnek olmak durumundadırlar.

Konuşmak, çoğu zaman yazı dilinde olduğu gibi belli kalıplar içerisinde değildir. Konuşan kişiler, genellikle tam ve doğru bir cümle kurma endişesinden ziyade anlatmak istedikleri düşüncüyü nasıl ifade edecekleri üzerine yoğunlaşırlar. Dolayısıyla, konuşma becerisi eğitiminin, öğrencilerin iletişimsel yetilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı dil öğretimi gibi modern yaklaşımlarla öğretilmesi yerinde bir karar olacaktır. Çünkü sunma, uygulama ve üretmeye dayanan geleneksel yaklaşımın bazı aksaklıkları vardır. Willis (1996, s.134) bu aksaklıklara değinirken, öğrencilerin üretim aşamasında hedef dili kullanmadan etkinliği gerçekleştirebildiklerini ifade etmiştir. Bu durumun da hedef dil yapısını kullanma ihtiyacı duymayan öğrencilerin

kişisel dil yeterliliklerini hedef dil yapılarını kullanamamalarına yol açtığını düşünmektedir.

Konuşma Becerisi Öğretimi

İletişimimizin büyük çoğunluğunu sözel iletişim oluşturmaktadır (Palmer, 2013, s.106). Bundan dolayı, konuşma becerisi öğretiminin çok önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Diğer yabancı dillerde olduğu gibi Arapça öğretiminde de, öğrenciye konuşma becerisinin öğretilmesi, esas hedeflerin başında olmalıdır. Çünkü Arapçayı konuşabildiğini gören öğrencinin derse ilgisinin artması kuvvetle muhtemeldir.

Konuşma becerisi öğretiminde, dil bilgisi düzeyinin makul düzeyde olması yeterlidir. Ayrıca, konuşma becerisi öğretiminde öğrencilerin dili serbestçe kullanmalarının teşvik edilmesi hedef dilin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır (Byram, 2004, s.597). Skehan (1998, s.127) da öğrencilerin, dili akıcı ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri için onlara fırsat vermenin faydalı olacağını ifade etmiştir.

Bu amaçla grup çalışmalarından faydalanmak, konuşma becerisi öğretimi sürecinde öğrencilerin derse ilgisinin artması ve ortaya çıkabilecek güçlüklerin aşılması için etkili bir yöntemdir.

Grup çalışmaları, öğrencilerin daha etkin hale gelmesini, yeteneklerini geliştirmelerini sağlar ve dersin daha işlevsel olması açısından da büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu durum dersin daha eğlenceli olmasını da sağlayacağından derse katılımın artması açısından da önemlidir.

Long ve Porter (1984, s.207-212), grup çalışmalarının faydalarına ilişkin ifadelerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Dilde pratik yapma imkânlarının yoğunluğunu artırır
- Öğrencilerin konuşma kalitelerini artırır
- Bireysel yapılanmaya katkıda bulunur
- Olumlu etki sağlayan bir sınıf ortamı oluşur
- Motivasyon oranı artar

Konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerin akıcı ve makul seviyede doğru bir şekilde konuşmaları hedeflenir. Öğrencilerin akıcı bir şekilde konuşabilmesi için onların, kimse tarafından durdurulmadan hedef dili gerçek hayat durumları içinde kullanmaları gerekir.

Öğrencilerin hedef dili, makul seviyede doğru bir şekilde konuşabilmeleri ise hedef dilin kurallarına hâkim olmalarından geçer (Skehan,1996, s.46).

Farklı Konuşma Etkinlikleri

Konuşma etkinliğinin amacı ne olursa olsun bunu *etkileşimli* ya da *etkileşimsel olmayan konuşmalar* olarak karakterize edebiliriz. Örneğin bir büfeden gazete alırken meydana gelen diyalog etkileşimli bir konuşmayken, telesekretere mesaj bırakmak etkileşimsel olmayan konuşma türüne girer.

Ayrıca, *planlı* olan konuşma (bir konferans ya da düğün konuşması gibi) ile sokakta birisine rastladığımızda gelişigüzel ortaya çıkan bir diyalog gibi *planlı olmayan* konuşma arasında da bir ayırmadan bahsedebiliriz.

Bu ayrımlar amaç (geniş ölçüde etkileşimsel), katılım (etkileşimli) ve planlama (kısmen planlı) anlamında iş mülakatı gibi bir olayı tanımlamamıza imkân verir. Fakat bu ayrımlar için keskin sınırlar çizebilmek mümkün değildir (Harmer, 2001, s.343).

Konuşma Stratejileri

Yüz yüze etkileşimin başarısı, konuşmanın taraflarının sırayla konuşmasının etkin bir şekilde yapılabilmesine bağlıdır. Öğrenciler, konuşma esnasında, zaman kazanmak maksadıyla « hımm... peki... bildiğiniz gibi », « şunu söylemek isterim ki... » gibi yapılardan faydalanabilirler (Harmer, 2001, s.343).

Konuşma Kuralları ve Yapısı

Bazı yabancı dil eğitimcileri, konuşma başlatmak, bitirmek gibi amaçlar için kullanılabilecek ifadeleri kategorize etmişlerdir. Örneğin; « ne kadar güzel bir köpek değil mi? », « bugün nasılsınız? » veya « nihayet hava biraz açtı değil mi? » gibi ifadeler bir konuşmaya başlarken kullanılabilir. Bir konuşmaya katılmak için ise « böldüğüm için kusura bakmayın ama... » veya « bu arada hatırladığıma göre... » gibi ifadeler kullanılabilir. Bir konuşmayı nihayete erdirirken de « sizinle konuşmak çok keyifliydi... sizi işinizden daha fazla alıkoymak istemem... bir ara mutlaka buluşmalıyız... » gibi ifadeler kullanılabilir. Bu ifadelerin kullanılması, öğrencilerin akıcılığı yakalamasına yardımcı olur (Harmer, 2001, s.343; Mitchell ve Myles, 1998, s.105).

Telafi Stratejileri

Öğrencilerin, konuşma esnasında telafi stratejilerini kullanabiliyor olması önemlidir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yüz yüze konuşmalarda başarılı olabilmesi için bazı kalıplaşmış ifadeler kullanarak muhatabının konuşmasında, anlamadığı kısımları tekrar etmesini sağlamak faydalı olur. Bu kalıp ifadelerle örnek olarak « yani bu bir çeşit ... », « siz buna ne isim verirsiniz? », « gitar çalmaya yarayan cismin adı neydi? » gibi ifadeler gösterilebilir.

Öğrencilerin, yukarıda bahsi geçen tüm kalıplaşmış ifadelerin hepsini kullanmaları beklenmemelidir. Bilakis, onların konuşma becerileri arttıkça bu ve benzer ifadeleri kullanmaları ve zamanla kendi kalıplaşmış ifadelerini oluşturmaları daha uygundur (Harmer, 2001, s.343).

Öğrenciler ve Konuşma

Bir sınıfta öğrencileri konuşmaya teşvik etmek bazen aşırı derecede kolay olabilir. İyi bir sınıf atmosferinde birbiriyle iyi geçinen ve yabancı dilleri uygun bir seviyede olan öğrencilere eğer kendilerine uygun konu ve görevler verilirse sıklıkla ve istekli olarak katılım göstereceklerdir. Fakat diğer zamanlarda öğretmenin, öğrencileri aktif hale getirmesi kolay olmayabilir. Bunun sebebi öğretmenin, grupları doğru bir şekilde oluşturmaması ya da doğru konu seçiminde başarısızlığı olabilir. Bazen de hatalı olan görevin organizasyonu olabilir. Fakat bu problemlerden daha sık karşılaşılan bir problem ise, bazı öğrencilerin konuşma ve etkinliklere katılım göstermedeki isteksizlikleridir. Bu tür durumlarda öğretmenlerin oynayacağı roller hayati olacaktır.

İsteksiz öğrenciler

Öğrenciler, çoğu zaman topluluk önünde konuşma yapmaya utanırlar ve başka insanların önünde kendilerini ifade etmeye pek meyilli olmazlar. Özellikle de kendilerinden kişisel bilgi veya fikir vermeleri istendiğinde konuşmaya isteksizdirler. Sıklıkla kötü konuşma ve bu yüzden sınıf arkadaşları önünde itibar kaybetme endişesi de mevcuttur. Bu tür durumlarda, öğrencilere yardımcı olabilmek adına yapabileceğimiz birkaç şey vardır:

Öğrenciyi Hazırlama

Yurt dışında bir lokantaya gitmek istediğinizde, eğer lokantanın camına asılı olan menüleri okursanız, menüde geçen yemek isimleri ile kafanızda ufak bir prova yaparsanız, lokantadan içeri girdiğiniz zaman garsonlarla iletişim kurarken daha akıcı konuşacağınız gibi, paniklememeniz de kuvvetle muhtemeldir. Çünkü bir konuşma öncesinde plan ve

prova yapabilmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Aynı şekilde, öğrenciler de konuşacakları konu hakkında ve onu nasıl konuşmak istedikleri hakkında plan ve prova yapma imkânı bulabilirlerse konuşma performansları çok daha yüksek olacaktır (Harmer, 2001, s.345). Bu sebeple öğretmen, öğrencilerine konuşacakları konu hakkında düşünceleri için zaman vermelidir. Aynı zamanda grup önünde konuşma yapacak öğrencilerin, konuşmalarına başlamadan önce küçük provalar yapmalarına da müsaade etmelidir. Ellis (2003, s.244) de bir alıştırmaya başlamadan önce ilk işin, öğrenciyi alıştırmının gerçekleştirilmesine hazırlamak olduğunu ifade etmiştir.

Tekrar Yapma

Tekrar yapmanın birçok faydası vardır. Öğrenci bir kelime ile tekrar tekrar yüz yüze gelirse o kelimenin edinimi çok daha kolay olur. Tekrar yapmanın faydalarından biri de, öğrencilerin önceden uyguladığı aktiviteyi geliştirmesine olanak sağlamasıdır. Tekrar çalışmaları, öğrenci yaptığı aktiviteleri analiz etme fırsatı bulduğunda daha faydalı olur (Harmer, 2001, s.346). Demirel (2012, s.102) tekrar alıştırmalarında öğretmenin örnek model vericisi, öğrencilerin ise bu modelin tekrar edicisi konumunda olduklarını ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu tür alıştırmalarda öğrencilerin işi tekrar etmek olduğu için tekrar alıştırmaları başka uygulamalara nazaran daha kolaydır. Bu da isteksiz öğrenciler için teşvik edici bir durumdur.

Küçük Gruplar Karşısında Konuşma Yapma

Birtakım öğrencilerin konuşma isteksizliğinin temel sebebi kalabalık bir grup karşısında konuşmak zorunda olmalarıdır. Bu isteksizliği ortadan kaldırabilmek için sınıfı birkaç gruba bölüp, her grubun karşısında bir öğrenci konuşma yapabilir. Konuşmacı öğrencinin daha küçük bir grup karşısında konuşuyor olması, kendi grubunun içinde daha yakın arkadaşlarının bulunuyor olması gibi etkenler bu isteksizliği ortadan kaldıracaktır (Harmer, 2001, s.346).

Öğretmenin Rolü

Diğer derslerde ve sınıf aktivitelerinde olduğu gibi konuşma becerisi öğretiminde de öğretmenin bazı rolleri vardır. Örneğin, öğrenciler bazı zamanlarda bir konuşma ortasında ne söyleyeceklerini unutabilirler veya onlardan beklenen derecede akıcı bir şekilde konuşamayabilirler. Böyle durumlarda öğretmen, sorunu halletmesi için öğrenciyi problemle baş başa bırakır. Bu bazen en doğru seçenek olabilir. Fakat bazen de

öğretmenin, öğrenciye bazı ipuçları vererek ona yardımcı olması, konuşma sürecinin aksamadan devam etmesini sağlayabilir. Ancak bu yardımların öğrencinin konsantrasyonu bozulmadan yapılması önemli bir noktadır (Harmer, 2001, s.347).

Öğretmen, öğrencilerle birlikte aktivitelere katılmalı, onlarla birlikte sınıf içi faaliyetlerde rol almalıdır. Çünkü öğretmenin bu aktivitelere katılması, hem öğrencilere daha kolay bir şekilde yardımcı olabilmesine hem de öğrencilerin cesaretlerini perçinlemesine yardımcı olur.

Willis (1996, s.54) öğretmenin rollerine değinirken şunları ifade etmiştir: “Öğretmen gerektiği durumlarda öğrencilere cesaret veren bir gözlemci gibidir. Öğretmen, bütün öğrencilerin sınıf içi aktivitelere aktif katılımlarını teşvik etmelidir. Ayrıca öğrenciler hata yaptıklarında –önemli bir iletişim sorunu oluşmadığı müddetçe- onlara doğrudan müdahale etmemelidir”.

Konuşma Becerisi Öğretiminde Sınıf İçi Faaliyetler

Yabancı dil öğretimi kapsamında konuşma becerisi öğretimi yürütülürken, yabancı dil öğretmenleri tarafından sınıf içinde kullanılmasının fayda sağlayacağı alıştırmalar mevcuttur. Sınıf içi faaliyetler, öğrencilerin biçimden ziyade anlama odaklanırken, hedef dili kavramalarını, hedef dilde üretmelerini ve etkileşime geçmelerini içeren sınıf aktiviteleridir (Nunan, 1989 s.10; Richards ve Rodgers, 2001, s.224). Demirel (2012, s.102), öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmaların mekanik alıştırmalar olduğunu ifade etmiştir. Bu alıştırma türünün ardından, anlamlı, iletişimsel ve tartışma alıştırmaları da sıklıkla kullanılmaktadır:

Mekanik Araştırmalar

Hedef dilin kurallarını ve yapılarını öğretmek amacıyla mekanik olarak yapılan ve çoğunlukla tekrara dayanan alıştırmalardır. Bu tür tekrara dayalı alıştırmalar, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme yolundaki ilk adımdır. Öğretmen, örnek kelimeler, yapılar veya cümleler sunar, öğrenciler de bu kelime, yapı veya cümleleri tekrar ederler (Pachler ve Field, 2001, s.113).

Bu alıştırmaların ilk basamağının dinleme, daha sonra duyduğunu tekrar etme olarak yapılan “tekrar” alıştırmaları olduğunu belirten Demirel (2012, s.103), sınıf içi uygulamalarda, tekrar alıştırmaları yapılırken genelden özele doğru bir yaklaşım izlenmesini önermektedir. Diğer bir ifadeyle tekrar alıştırmalarının topluca bütün sınıf

tarafından yapılması, daha sonra küçük gruplar ve bireysel tekrarlara yer verilmesi uygun görülmektedir. Çünkü toplu tekrarlar öğrenciye kendi yaptığı hatalarıyla karşılaşmadan önce bir deneyim kazanmasını ve söylenenleri tanımasını sağlar. Öğrenci ilk kez tekrar ettiği bir sesi, sözcüğü ya da cümleyi iyi taklit edemeyebilir. Bu nedenle toplu tekrarlarla birkaç kez duyulan bir sesin, sözcüğün ya da cümlelerin bireysel olarak tekrar edilmesinde hata oranının azalması muhtemeldir.

Mekanik alıştırmalarda, yer değiştirme çalışmaları, tekrar alıştırmalarından sonra en çok yapılan alıştırmalardır. Bu alıştırmalar başlangıç düzeyindeki öğrencilere yeni bir cümle kalıbını öğretirken uygulanan bir çalışma türüdür. Yer değiştirme çalışmalarında ilk olarak özneler, ardından nesneler, daha sonra da fiiller değiştirilir. Bunun için öğretmen ilk olarak öğrencilere bir örnek cümle söyler ve ardından bir özne, nesne yahut yeni bir fiili ipucu olarak verir. Öğrencilerden, verilen ipuçlarını değerlendirmelerini ve gerekli değişiklikleri yaparak cümleyi yeniden söylemeleri talep edilir (Demirel, 2012, s.103).

Anlamli Alıştırmlar

Bu tür alıştırmalar öğrencilere, dilin kurallarını ve yapılarını öğretmek için anlamli olarak yapılan alıştırmalardır. Bu alıştırmaların, düşünmeden otomatik olarak değil düşünerek ve üretmek yapılmaması mühimdir. Bu alıştırmalar daha çok soru-cevap tekniğinin uygulanmasına dönük alıştırmalardır. Ek olarak, bir konuda yorum yapmak veya yargıya varmak amacıyla anlamli cümleler kurarak yapılan çalışmalar da bu gruba girmektedir. Anlamli olarak gerçekleştirilen zincirleme alıştırmalar (chain practice) sınıf içi çalışmalar için uygundur (Demirel, 2012, s.103).

İletişimsel Alıştırmlar

Öğrencilere, dilin kurallarını ve yapılarının öğretilmesinden sonra onların dili kullanmalarına olanak sağlayan alıştırmalardır. Bu alıştırmalardan bazıları:

a. Diyaloglar

Yabancı dil ders kitabında geçen diyalogların öğretiminden sonra öğrencilerin kendi aralarında benzer konular hakkında konuşması ve dili kullanmaları bu alıştırma türü sayesinde sağlanabilir (Demirel, 2012, s.103).

b. Hazırlıklı Konuşma

Popüler konuşma aktivitelerinden biri de hazırlıklı konuşma yapmaktır. Bu alıştırma türünde öğrenciler, kendi seçtikleri konular hakkında bir sunum yaparlar. Sunum

esnasındaki konuşma spontane gelişen bir konuşma şeklinden ziyade planlanmış bir konuşma olmalıdır (Harmer, 2001, s.351).

c. Hazırlıksız Konuşma

Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında, önceden bilgi verilmeden, birkaç dakikalık konuşmalar yapmaları sağlanabilir. Bu konuşmanın bireysel olmasının mümkün olduğu gibi, mülakat şeklinde yapılması da mümkündür (Demirel, 2012, s.104).

d. Tahmin Etme

Bu alıştırma türünde öğretmen, öğrencilere bazı kelime veya yapıların hedef dildeki eş anlamlılarını vererek öğrencilerin tahmin etmelerini amaçlar. Öğrenciler hata yapsalar bile, öğretmen, öğrencilerin hedef dili kullanmalarını teşvik eder. Bu alıştırmada öğretmen görsel yardım nesnelerinden uzak durup, sözel olarak hedef dilde öğrencilere yardım etmelidir (Pachler ve Field, 2001, s.116).

e. Senaryo Canlandırma

Öğrencilerden bir tiyatro oyununun, ya da bir filmin küçük bir kısmının sınıf ortamında canlandırılması istenerek yapılan bir uygulamadır. Bu senaryo herhangi bir filmin ya da bir oyunun senaryosu olabileceği gibi, öğrencilerin kendileri tarafından yazılmış olan bir senaryo olması da mümkündür. Bu alıştırma türünde dikkat edilmesi gereken husus ilk başlarda çok utangaç öğrencilerin seçilmemesidir. İlk etapta girişken ve utangaç olmayan öğrenciler ile senaryo canlandırma çalışması yapıldıktan sonra sınıf atmosferi utangaç öğrencileri de cesaretlendirecektir. Dolayısıyla bu alıştırmaya katılıp konuşma tecrübelerini artırmış olacaklardır (Harmer, 2001, s.349; Pachler ve Field, 2001, s.117).

f. Pantomim Yarışmaları

Bu tür alıştırmalarda sınıf küçük gruplara bölünebilir. Gruplardan bir kısmı anlatıcı diğer kısmı da tahmin eden grup olarak düzenlenir. Anlatıcı gruptaki öğrenciler jest ve mimiklerini kullanarak bazı kelimeleri anlatmaya çalışırlar. Tahmin eden gruptaki öğrenciler de kendi aralarında hedef dilde tartışarak doğru kelimeyi bulmaya çalışırlar (Pachler ve Field, 2001, s.115).

g. İletişimsel Oyunlar

Öğrenciyi akıcı ve doğru konuşmaya teşvik etmeyi amaçlayan pek çok iletişimsel oyun mevcuttur. Bu oyunların en önemli iki türü bilgi boşluğu oyunları (information-gap games) ve televizyon-radyo oyunlarıdır.

İletişimsel oyunların pek çoğu bilgi boşluğu oyunları türüne girmektedir. Bu oyunlara örnek olarak, (a) öğrencilerden birinin, diğer bir öğrencinin yönlendirmesi ile bir “puzzle” tamamlaması, (b) bir öğrencinin hayalinden bir resim tarif etmesi ve diğer öğrencilerin tarife göre resmi çizmesi, (c) bir öğrencinin nesneleri diğer öğrencilerin talimatlarına göre yerleştirmesi, (d) iki resim arasındaki farklılıkları veya benzerlikleri bulmak şeklinde verilebilir (Harmer, 2001, s.349).

Televizyon ve radyo oyunlarının sınıf içi etkinliklerine dâhil edilmesi, öğrencilerin hedef dili daha akıcı konuşmalarına olanak sağlayan nitelikli aktivitelerdir. Mesela ‘20 soru’ isimli televizyon yarışmasında, sunucu bir nesne belirler ve yarışmacılara bunun sebze, hayvan veya bir maden olduğunu söyler. Yarışmacılar da sunucuya 20 soru sorarak nesneyi tahmin etmeye çalışırlar (Harmer, 2001, s.349). Bu programın aynısı veya benzerleri sınıf içinde uygulanabilir.

Tartışma

Tartışmanın konuları, oldukça resmi, tüm grubu ilgilendiren olaylarla alakalı olduğu gibi sadece gayri resmi küçük grup etkileşimleri arasında da olabilmektedir. (Harmer, 2001, s.350). Yani, tartışma grupları büyük ve küçük gruplar şeklinde olabilir. Ayrıca, tartışma grubunun konuları da gerçek hayatın farklı alanlarından seçilebilir. Eğer dersin öğretmeni, öğrencilerin bir konuşma performanslarını doğru bir şekilde yapmalarını istiyorsa, öğrencilere zaman kısıtlamasında bulunmamalıdır. Ancak öğrencilerin daha akıcı olmalarını istiyorsa, zaman kısıtlaması yapması daha uygun olacaktır (Ellis, 2003, s.250),

a. Vızıltı (Buzz) Grupları

Vızıltı grupları, sınıfın tamamının katıldığı kısa süreli tartışma grubu etkinliğidir. Bu etkinlik her çeşit tartışma için uygundur. Etkinliğe örnek olarak, dersin öğretmeni, öğrencilerden bir okuma metninin içeriğini tahmin etmelerini isteyebilir veya metni okuduktan sonraki reaksiyonları hakkında konuşmalarını isteyebilir. Bunların yanı sıra, öğrencilerden, bir haber programının neleri içermesi gerektiği hakkında tartışmaları da istenebilir (Harmer, 2001, s.350).

b. Anlık Yorum

Öğretmen, konuşma dersi öğretimi esnasında öğrencilerin, hızlı ve akıcı bir şekilde yorumlar yapmalarını gerektirecek küçük uygulamalar yapabilir. Örneğin, öğrencilere bazı resimler gösterip akıllarına ilk olarak nelerin geldiğini sorabilir (Harmer, 2001, s.350).

c. Münazaralar

Konuşma becerisi  ğretiminde, münazara etkinliklerine yer verilerek, öğrencilerin hedef dilde belirli konular etrafında tartışma yapmaları vasıtasıyla öğrenciler hedef dili kullanmış olurlar. Bu bakımdan faydalı bir alıştırma türüdür (Demirel, 2012, s.103). Münazara alıştırmalarının başarılı olabilmesi için bu etkinliğe zaman sınırlaması getirilmesi gerekmektedir (Harmer, 2001, s.350).

d. Uzlaşmaya Varma

Öğrencileri kendi aralarında tartışmalarını sağlayan en etkili yöntemlerden birisi olan bu alıştırma türü öğrencilerin tartışmalarının sonunda bir karara varmalarını sağlar. Bu alıştırma türüne örnek olarak, sınavda bir gözetmenin öğrencilerden birini kopya çekerken yakalaması gibi senaryolar üzerinde öğrencilerin uzlaşıya varma çalışmaları verilebilir. (Harmer, 2001, s.351).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma için hem yabancı dilde konuşma becerisi öğretimi ile ilgili araştırmalar hem de özyeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Yabancı Dilde Konuşma Becerisi Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Gürbüz (2013) “Proposing a syllabus design for oral communicative classes regarding teachers' and students' perceptions of modified output” (Öğretmen ve öğrencilerin konuşma becerisi derslerindeki sözel kullanım yanlışlıklarına yönelik 'düzeltme odaklı' tutumları esas alınarak konuşma becerisi izlencesinin önerilmesi) adlı çalışmasında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğretmen ve öğrencilerin konuşma becerisi dersinde geçen sözel kullanım yanlışlarına yönelik düzeltme temelli yaklaşıma olan tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklemi, mevzubahis üniversitedeki yabancı diller yüksekokulundaki 48 öğretim elemanı ve 280 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı, ölçme aracı olarak geri-dönüt anketleri kullanmıştır. Anketlerdeki bölümler, ders kayıtları ve 30 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle de ayrıca incelenmiştir. Araştırmacı çalışmasına; anket, ders kayıtları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler vasıtasıyla üç boyutlu bir veri toplama çeşitliliği kazandırmıştır. Dolayısıyla toplanan veriler hem niceliksel hem de niteliksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmasının neticesinde hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin konuşma derslerinde geri-dönüt verilmesinin öneminin farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır.

“İmam Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimine Etkinlik Temelli Bir Yaklaşım” adlı araştırmasında Demir (2009), etkinliklerin Arapça konuşma becerisi öğretiminde nasıl kullanılabileceğini açıklamayı hedeflemenin yanı sıra Arapça konuşma öğretimini kalıcı ve

zevkli hale getirmeyi amaçlayan etkinliklerin hazırlanmasına da yer vermiştir. Çalışmasında Arapça konuşma öğretiminin etkinliklerle yapılmasının, klasik yöntemlerle kıyaslandığında daha kalıcı ve işlevsel olacağını öne sürmüştür.

Kasap (2005) araştırmasında, görev odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmekteki etkisini ve Anadolu Üniversitesinde İngilizce öğrenim gören birtakım öğrencilerin ve bu öğrencilere ders veren öğretmenin bu yöntem ile ilgili algılarını incelemiştir. Araştırmacı, verileri kontrol ve deney grubuna verilen anketler, mülakatlar ve sözlü sınavlar vasıtasıyla toplamıştır. 45 kişiden oluşan bu gruba görev odaklı dil öğretim tekniğinin uygulandığı çalışma öncesinde ve sonrasında sözlü sınavlar yapılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulama öğretmeni ile de çalışma öncesinde ve sonrasında kullanılan tekniğe karşı olan tutumu üzerine bir mülakat yapmıştır. Çalışma, öğrencilerin ve öğretmenin, görev odaklı öğretim tekniğine karşı olan genel tutumlarının pozitif olduğunu ortaya koymuştur.

Esin (2012) ‘Speaking as a skill in second language teaching’ (Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi öğretimi) isimli araştırmasında, konuşma becerisinin İngilizcedeki önemini ve aynı zamanda üniversitede yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin konuşmadaki ve sınıf içi tartışmalarında yer alma konusundaki isteksizlerini incelemeyi hedeflemiştir. Buna ek olarak sınıf ortamında öğretmen yardımı ile konuşma becerisini geliştirme yollarını tartışmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin kaygılarından dolayı sınıf içinde yabancı dilde konuşmayı rahatsız edici bulduğunu ifade eden Esin, öğrencilerin yabancı dilde alıştırmak için yeterli fırsatlar bulmaları durumunda hedeflerine daha kapsamlı bir şekilde yaklaşacaklarını ifade etmiştir.

Yıldız (2013) ‘An analysis of the final speaking exam at an English preparatory school in Turkey’ (Bir Türk üniversitesi hazırlık okulunun konuşma becerisi final sınavı değerlendirmesi) isimli araştırmasında, Zirve Üniversitesi Hazırlık Okulu’nda uygulanan konuşma becerisi final sınavının sorunlu noktalarının olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaca ulaşmak için sınavın içerik geçerliğini ve sınavı değerlendirenler arasındaki tutarlılığı incelemiştir. Tüm bunlara ek olarak öğrenci ve öğretim elemanları ile görüşmeler yapmış ve sınav hakkındaki görüşler ve öneriler elde etmiştir. Çalışmasına 15 öğrenci ve 10 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışma sonucunda konuşma becerisi final sınavının içerik geçerliği özelliğine sahip olmadığı saptanmış bunun yanı sıra değerlendiriciler arasındaki tutarlılığın ise yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güngör (2013) 'Pre-service efl teachers' beliefs on their readiness level to teach speaking skills: A quantitative study' (İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerisinin öğretime dair hazırbulunuşluk inançları: Nicel bir çalışma) isimli araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerisinin öğretime dair hazır bulunuşluk seviyeleri hakkındaki algılarını araştırmıştır. Araştırmacı, çalışmasında öğretmen adaylarının hangi konuşma becerilerini öğretmede kendilerini ne derecede hazır hissettiklerini bulmayı hedeflemiştir. Çalışmasına Uludağ Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı 100 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırması için geliştirdiği ölçeğin, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.92 olarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların çoğunun anket ifadeleri hakkında olumlu cevap verdiklerini göstermiştir.

Güllüoğlu (2004), 'Attitudes towards testing speaking at Gazi University Preparatory School of English and suggested tests' (Gazi Üniversitesi İngilizce hazırlık okulundaki okutmanların ve öğrencilerin konuşma becerisinin ölçülmesine karşı tutumları ve önerilen sınavlar) isimli araştırmasında, Gazi Üniversitesinde hazırlık okulunda konuşma becerilerine ne kadar yer verildiğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu sebeple hem öğrencilere hem de okutmanlara konuşma becerisi ve sınıftaki uygulamalarla ilgili sorular içeren anketler uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar konuşma becerisine yeteri kadar önem verilmediğini göstermiştir. Hazırlık okulunda öğrencilerin, ağırlıklı olarak dilbilgisi, okuma becerisi ve kelime bilgisi becerilerinin ölçüldüğü sonucuna varılmıştır. Araştırmacı ayrıca çalışmasında, hazırlık okulunda okutulan kitap doğrultusunda konuşma sınavları hazırlamayı, ve uygulamayı hedeflemiştir. Bunun neticesinde hazırladığı sınavları üç sınıfa uygulamıştır. Sınav sonrasında da anket uygulayan araştırmacı, anketin neticesinde hem öğrencilerin hem de okutmanların sınavla ilgili olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Altay (2004) araştırmasında, görev odaklı dil öğretimi ile konu odaklı dil öğretiminin konuşma derslerine katılan öğrencilerin üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacının katılımcılarını, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan ve aynı ana dili paylaşan öğrenciler oluşturmuştur. Verileri ise öğrencilerin görev odaklı ya da konu odaklı konuşma etkinliklerin yer aldığı bir dizi dersin teybe kaydedilmesi aracılığıyla toplayan araştırmacı, elde edilen bu veriler neticesinde genel

olarak görev odaklı etkinliklerin konu odaklı etkinliklere nazaran daha verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Li (2010), araştırmasında, 96 katılımcı ile çalışmıştır. Katılımcıları, beşi deney grubu biri kontrol grubu olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Bu gruplarla birer hafta arayla 4 görev tamamlamıştır. Her bir deney grubu için farklı ‘görev öncesi aktiviteler’ hazırlamıştır. Öğrencilerin görev performansını, karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve sözlü performans değişkenleri açısından ölçmüştür. Araştırmanın bulguları çok yönlü çıkmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: a) Görev öncesi transkripsiyonun, görev performansının farklı biçimsel yönleri açısından etkili olduğu ortaya çıkmıştır. b) çift tabanlı transkripsiyonun sözdizimsel açıdan dili daha karmaşık bir hale getirdiği tespit edilirken görev öncesi aşamadaki kişisel durumun sözcük dağarcığının gelişmesine yol açtığı verisine ulaşılmıştır. Araştırmacı, çalışmasında görev odaklı dil öğretimindeki görev öncesi aşamasına daha fazla önem verilmesinin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağını savunmaktadır.

Yang (2008), çalışmasında Tayvan Üniversitesinde ‘Yabancı Dil Olarak İngilizce’ bölümünde okuyan öğrencilerin konuşma performanslarında, iki yöntemden hangisinin daha etkili olduğunu araştırmayı hedeflemiştir. Bu iki yöntem: Bilgisayar Destekli Görev Odaklı Yaklaşım ile Bilgisayar Destekli Dilbilgisi-Çeviri yöntemidir. Araştırmaya 93 öğrenci katılmıştır. 12 hafta boyunca devam eden derslere öğrenciler, kontrol grubu ve deney grubu olarak iki gruba ayrılarak girmişlerdir. Deney grubu 50 öğrenciden oluşurken kontrol grubu 43 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda bilgisayar destekli görev odaklı yaklaşım ile ders işlenen sınıfta konuşma sınavında öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Means (2006), araştırmasında Yabancı Dil Olarak İtalyanca öğretiminde akıcılık ve doğruluk açısından iki yöntemden hangisinin daha etkili olduğunu incelemek üzere deneysel bir çalışma yapmıştır. Bunlar: geleneksel yöntem ve görev odaklı dil öğrenme yaklaşımıdır. Katılımcılar iki gruba ayrılmışlardır. Birinci gruba geleneksel yöntem ile eğitim verilirken ikinci gruba görev odaklı yöntemle eğitim verilmiştir. Ön-test ve son-testlerin sonucunda doğruluk kıstası açısından iki grup arasında büyük bir fark bulunamazken akıcılık açısından görev odaklı dil öğretimi ile ders alan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hancı Yanar ve Bümen (2012) çalışmalarında lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar ilk olarak 47 maddelik bir taslak uygulama hazırlamışlardır. Dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ait önermeler kendi başlığı altında uzman kanısına sunulmuştur. Ardından taslak uygulama, Anadolu Liselerinin 11. Sınıfında öğrenim gören 296 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi neticesinde 13 madde uygulamadan çıkartılmış ve nihai uygulama ortaya çıkmıştır. Nihai uygulamada kalan maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .97 olan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Willis ve Willis (2007), “Doing Task-based Teaching” (Görev odaklı dil öğretimi) adlı çalışmalarında, görev odaklı yaklaşımın temeline (the basis of a task-based approach), sınıftaki görev odaklı dizilere (task-based sequences in the classroom), yazılı ve sözlü sınavlardaki görev odaklılığa (task-based on written and spoken tests) ve görev çeşitlerine (task types) değinmişlerdir.

“Rules, Patterns and Words Grammar and Lexis in English Language Teaching” (İngilizce öğretiminde kurallar, desenler, kelime grameri ve sözcük bilgisi) adlı eserinde Willis (2003), yazılı ve sözel dil bilgisine farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış, yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecine görev odaklı bir yaklaşımda bulunmuş ve çalışmasında sınıfta uygulanabilecek teknikleri örneklerle açıklayan 40’tan fazla egzersize yer vermiştir.

Özyeterlik Algısına İlişkin Araştırmalar

Kaşık (2014), “The relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level” (Üniversite düzeyinde İngilizce yazma sınıflarındaki özyeterlik, tutum ve başarı arasındaki ilişki) adlı çalışmasında özyeterlik inançları ile tutumun yazma başarısıyla ilişkisini araştırmıştır. Ayrıca, bazı değişkenlerin öğrencilerin özyeterlik inançları, tutum ve İngilizce yazma başarılarına olan etkileri incelemiştir. Çalışmasını, Hacettepe Üniversitesinde on farklı bölümde öğrenim gören 324 ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, çalışmasının sonucunda özyeterlik inançları, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğuna ulaşmıştır.

Dağlıoğlu (2013), “An investigation of the differences in perceived self-efficacy and pedagogical beliefs of pre-service English teachers from different universities” (Farklı üniversitelerde öğrenim gören İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarının algılanan

özyeterlik ve pedagojik inançlarının farklılaşmasına ilişkin bir araştırma) isimli araştırmasında, Ankara'daki iki devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik ve pedagojik inançlarını ve bu inançlarını cinsiyet, üniversite, lise türü, üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi alma durumu ve öğrenim gördükleri üniversitenin, öğrencilerin kaçınıcı tercihleri olduğu gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının ve pedagojik inançlarının yüksek olduğuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet, lise türü, üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi alma durumu, öğrenim gördükleri üniversitenin ve bu üniversitenin kaçınıcı tercihleri olduğu gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılırken, sınıf yönetimi hususunda öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının, öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkümen (2013), araştırmasında üniversitelerin hazırlık okullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının özyeterlik seviyelerini, çalışılan üniversite türü (devlet veya vakıf), deneyim süresi, mezun olunan lisans programı, meslektaş desteği ve yönetici desteği değişkenleri açısından yordama gücünü belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, çalışmasında okutmanların özyeterlik inançlarını, sınıf yönetimi, ders anlatım stratejileri ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlama alanlarındaki özyeterlikleri bakımından ele almıştır. Çalışmaya, Ankara ilindeki dokuz üniversitede görev yapan 285 okutman katılmıştır. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda, deneyim süresinin, yönetici desteğinin, doğrudan deneyimlerin ve çalışılan üniversite türünün okutmanların özyeterlik inançlarını yordamada istatistiksel açıdan önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Açıkel (2011), “Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school” (Yabancı dil hazırlık okulunda İngilizce yeterlik yordayıcısı olarak dil öğrenme stratejileri ve özyeterlik inancı) adlı araştırmasında, üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerinin özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının, İngilizce yeterlikleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Ankara'daki bir özel üniversiteden 489 öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcıların bazı demografik özellikleri de İngilizce yeterliklerine bağlı olarak incelenmiştir. Katılımcılara Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce Özyeterlik Anketi'nin Türkçe versiyonları verilmiştir. Araştırmacı, çalışma sorularını cevaplamak için elde edilen verileri çoklu regresyon yöntemi kullanarak test etmiştir. Çalışmanın

sonucunda, İngilizce öğrenilen sürenin, yurtdışında bulunup bulunmama durumunun, mezun olunan okulun, derin düşünme stratejilerinin ve algılayıcı beceriler konusundaki özyeterliğin, İngilizce yeterliğini anlamlı bir şekilde yordadığı neticesine varılırken, öğrencilerin hafıza ve tekrar stratejileri kullanımı ile İngilizce yeterlikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu neticesine ulaşılmıştır.

Yough (2011), “Self-efficacy and the language learner” (Özyeterlik ve dil öğrencileri) adlı çalışmasında, 577 Üniversite öğrencisine ve 33 öğretmene ulaşmıştır. Katılımcılar, Yabancı Dil Olarak İngilizce, Çince ve İspanyolca programlarından seçilmişlerdir. Öğrenci katılımcılar, uygulamaları dönem başı ve sonunda tamamlarlarken öğretmen katılımcılar, uygulamaları dönem başında tamamlamışlardır. Uygulamalar, yabancı dil özyeterliği, iletişim kurma istekliği, iletişim kaygısı ve beklentiler gibi ölçümlerin yanı sıra öğretmenlerin yeterlik algıları ve sınıf ortamını değerlendiren ölçümleri de içermektedir. Ayrıca araştırmanın üç önemli amacı vardır. Bunlar: ‘hedef dil için özyeterlik’ ile ‘iletişim kurma istekliliği’ ve ‘ders notu’ gibi seçilmiş çıktılar arasındaki ilişkiyi incelemek, özyeterlik ve öğretmen-sınıf karakteristikleri ile ilgili algıları barındıran iletişim kurma istekliliğinin içerik faktörlerini incelemek, öğretmenlerin gerçekte yapmış olduğu uygulamaları inceleyerek özyeterlik ile ilgili inançlara katkıda bulunmaktır.

Semiz (2011), yükleme eğitimi içeren bir eğitim programının İngilizce öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik yüklemeleri, dil öğrenme inançları, özyeterlik algıları, akademik başarıları ve çabaları üzerindeki etkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı “The effects of a training program on attributional beliefs, self-efficacy, language learning beliefs, achievement and student effort: A study on motivationally at-risk EFL students” (Bir eğitim programının yükleme inançları, özyeterlik, dil öğrenme inanışları, başarı ve öğrenci çabası üzerindeki etkileri: Motivasyon yönünden risk altındaki yabancı dil öğrencileri üzerine bir çalışma) adlı çalışmasında İngilizce öğrencilerinin başarı ve başarısızlık yüklemeleri incelemiş, yüklemelerdeki cinsiyet faktörünü de ele almıştır. Ayrıca yüklemeler, özyeterlik ve dil öğrenme inanışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesini de hedeflemiştir. Araştırmaya, 2010-2011 öğretim yılında KTÜ Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 602 öğrenci katılmıştır.

Demircioğlu (2014), “Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin fizik dersinde kavramsal anlamaları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkileri” isimli çalışmasında örnek olaya dayalı öğrenme ve geleneksel yolla gerçekleştirilen fizik

öğretiminin, ortaöğretim 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve fizik dersi alan öğrencilerin bazı kavramların kalıcılığı ve fizik dersine yönelik özyeterlik inançları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacı, çalışmasını İzmir’de bulunan bir Anadolu Meslek Lisesinin 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve fizik dersi alan iki farklı sınıf üzerinde yürütmüştür.

Yılmaz (2014), “ Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisi” adlı çalışmasında sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin, öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 2013-2014 öğrenim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 423 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacı, veri toplama aracı olarak fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği, öğrenme stilleri ölçeği ve öğrenme öğretme anlayışı ölçeklerini kullanmıştır.

Boz (2014), “Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki” adlı çalışmasında Ankara’daki 9 ilçeye bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları ile özerklik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedeflemiştir. Tarama modelinde olan araştırmanın evrenini 57 genel lisede çalışan 3080 öğretmen oluştururken örnekleminde 356 öğretmen yer almıştır. Ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve 2001 yılında Woolfolk tarafından geliştirilen ve Çapa ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Pekmezci (2014), “Bilişim teknolojileri destekli kısa hikâyelerin öğrencilerin başarıları, özyeterlik algıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi” isimli çalışmasında bilişim teknolojileri destekli kısa hikâyelerin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarına, başarılarına ve fene yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmasında yarı deneysel araştırma modelini kullanan araştırmacı, deney grubunda 23, kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere 44 katılımcı ile çalışmasını tamamlamıştır. Araştırmacı çalışmasının neticesinde, bilişim teknolojileri destekli kısa hikayelerin öğrencilerin fene karşı özyeterlik algılarının yükseldiği, akademik başarılarının arttığı ve derse yönelik olumlu tutumlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Ball (2010), “An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district” (Güneybatı Teksas eğitim bölgesindeki öğretmenlerin özyeterliliği, öğretmene duyulan güven ve kolektif yeterliğe yönelik bir analiz) isimli

araştırmasında, güneybatı Teksas okul bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında özyeterlik, güven ve kolektif yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasına 746 öğretmen katılmıştır ve ölçme aracı olarak Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları Ölçeği'ni ve Kolektif Yeterlik Ölçeği'ni kullanmıştır. Verilerin analizindeki faktörler, cinsiyet, deneyim süresi ve ırk olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, okullar arasındaki bağımlı değişkenler açısından bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırma, özyeterlik, kolektif yeterlik ve güven duygusu arasındaki ilişkiyi açıklayan teorik gerekçeyi desteklemiştir.

Praver (2014), "Japanese university English language teachers' self-efficacy beliefs: A mixed-methods exploration" (Japon Üniversitesindeki İngilizce okutmanlarının özyeterlik inançları: Bir karma yöntem çalışması) adlı çalışmada, Japon Üniversitesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özyeterliklerinin birçok öğretim uygulamalarının üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin özyeterliklerini, ana dillerine, öğretim tecrübelerine, sözleşmeli veya kadrolu olma durumlarına ve cinsiyetlerine göre incelemektir. Araştırmanın sonucunda, ana dili İngilizce olan öğretmenlerin, ana dili Japonca olan öğretmenlere kıyasla kendilerini, özyeterlik değişkenlerinin tamamında daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır.

Coronado-Aliegro (2006), "The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language" (Yabancı dil olarak İspanyolca dersini alan öğrencilerin özdeğerlendirmelerinin, özyeterlikleri üzerindeki etkisi) isimli araştırmasının ön-çalışmasında, yüksek özyeterliğin, öğrenci motivasyonu, akademik performansı ve genel başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmacı teorik olarak, öğrenme aşamasındayken öğrencilerin, kendi güçleri ve sınırları hakkındaki özdeğerlendirme yeteneklerinin özyeterlik ile ilişkili olabileceğini ifade etmenin mümkün olabileceğini fakat bu ilişkinin deneysel olarak test edilmediğini belirtmiştir. Çalışmasının amacı, 'sürekli özdeğerlendirme bileşeni'nin, lisans düzeyinde 'Yabancı Dil Olarak İspanyolca' eğitimi alan öğrencilerin özyeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmacı, çalışmasına iki farklı üniversiteden 114 katılımcının iştirakiyle devam etmiştir. Katılımcıların altmış ikisi deney grubunu, kırk ikisi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak ise, 'Yabancı Dil Olarak İspanyolca Özyeterlik

Ölçeği'ini kullanmıştır. Dönem başında ön-test, dönem sonunda ise son-test yapan araştırmacı, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu neticesine ulaşmıştır.

Shore (2001), “An investigation of multiple intelligences and self-efficacy in the university English as a second language classroom” (Üniversite düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verilen bir sınıfta özyeterlik ve çoklu zeka üzerine bir araştırma) isimli çalışmasında, üniversitede ‘Yabancı Dil Olarak İngilizce’ eğitimi verilen sınıflardaki çoklu zekâ kullanımını ölçmeyi ve sınıflarda kullanılan çoklu zekâ ile öğrencilerin özyeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmasının örneklemini, Washington DC bölgesinden 67’si öğrenci, 10’u öğretmen olmak üzere 77 katılımcıdan oluşturmuştur. Bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin %90’ının sınıf ortamında matematiksel dilsel ve kişilerarası zekâyı diğer zekâ türlerine kıyasla daha çok kullandıklarını göstermiştir. Korelasyon analizi sonucunda özyeterlik ile matematiksel ve kişilerarası zekâ arasında olumlu yönde anlamlı bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın konuları, araştırma araçları, veri toplama araçları, veri analizi için kullanılan yöntemi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Yükseköğretim kurumlarında ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi hususunda mevcut özyeterlik algılarının saptanması açısından bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çepni (2009, s.34) betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmaların yürütülmesi konusunda “genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür” ifadesini kullanmaktadır. Erkuş (2013, s.94) ise ilişki aramayan çalışmalar için ‘betimsel çalışmalar’ ifadesini kullanmaktadır. İlgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin konuşma özyeterlik algıları, katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, ana dilleri ve genel akademik not ortalamaları değişkenlerine göre incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, Atatürk Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi (İkinci Öğretim), Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi'nde Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ile Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 396 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %71,5'i kız (285), %28,5'i ise erkektir (113). Bkz: Tablo 1

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

	Sıklık(Frekans)	Yüzde
Kız	283	71,5
Erkek	113	28,5
Toplam	396	100,0

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgiler ile Arapça Konuşma Özyeterlik taslak ölçek formundan oluşan anket kullanılmıştır. Taslak ölçeğin oluşturulması esnasında, ölçek maddelerinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurulması, ön deneme, geçerlik ve güvenirlik çalışmasından oluşan aşamalar izlenmiştir.

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında benzer ölçeklerden, uzman ve öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Taslak ölçeğin maddeleri hazırlandıktan sonra iki Ölçme-Değerlendirme, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma, bir Arap Dili Eğitimi ve bir Türkçe Eğitimi uzmanlarından oluşan bir grubun görüşlerine başvurulmuştur. Taslak ölçek formu 14 olumsuz 54 olumlu madde olmak üzere 68 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir. Taslak ölçek formu 2014-2015 öğretim yılının bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 60 öğrenci ile Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümünde öğrenim gören 44 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulduğu anlaşılan 5 anket değerlendirme dışı tutulmuş, dolayısıyla değerlendirmeye alınan ölçeklerin sayısı 99 olmuştur. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Taslak Uygulamanın Bulguları

Madde Analizi

Ölçek maddelerinin, Arapça konuşma özyeterlik algısı ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analiz tekniklerinden düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizde maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin -0.07 (54. madde) ile 0.66 (8. madde) arasında değiştiği Tablo 2’de görülebilmektedir.

Güvenilir madde için korelasyonun .30 olarak kabul edilse de çalışmada ölçülmek istenen kavramla ilişkisi yüksek olan bir ölçek elde etmek amacıyla madde-toplam puan korelasyon değeri .40 ve üzeri olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon değeri .40 tan düşük olan maddeler (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 34, 41, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 61) ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2. Taslak Ölçek Maddelerinin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon değerleri

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Madde-Toplam korelasyonu	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu
M8	0,66	M66	0,48	M41	0,34
M45	0,65	M38	0,47	M50	0,34
M63	0,63	M27	0,47	M15	0,34
M37	0,62	M44	0,45	M56	0,33
M28	0,62	M55	0,44	M20	0,33
M65	0,60	M35	0,44	M24	0,33
M62	0,59	M40	0,44	M53	0,32
M19	0,58	M42	0,44	M3	0,29
M9	0,57	M51	0,44	M5	0,28
M14	0,56	M10	0,43	M25	0,27
M21	0,55	M16	0,43	M48	0,26
M26	0,53	M64	0,43	M52	0,26
M36	0,53	M67	0,42	M7	0,23
M17	0,52	M68	0,42	M1	0,22
M59	0,52	M33	0,41	M11	0,17
M18	0,51	M29	0,40	M4	0,17
M47	0,51	M2	0,38	M6	0,15
M39	0,51	M34	0,38	M46	0,03
M31	0,51	M61	0,38	M57	0,03
M30	0,50	M49	0,37	M54	-0,07
M32	0,49	M12	0,37		
M60	0,49	M22	0,36		

Faktör Analizi

Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon değeri .40 tan düşük olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek düşüncesiyle faktör analizi yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile karar verilmesi gerekmektedir. “KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir” (Büyüköztürk, 2011, s.126). Büyüköztürk (2011, s.126) ayrıca, KMO katsayısının en az .60 olması ve Barlett testinin anlamlı çıkmasının, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, Tablo 3’te görüldüğü üzere, toplanan veriler için KMO katsayısı 0.808 olduğu için Arapça konuşma özyeterlik ölçeği elde etmek için toplanan maddelerin faktör analizi için uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		,808
Bartlett's Testi Sonuçları	Yaklaşık Khi-Kare	1969,204
	Serbestlik Derecesi	703
	Anlamlılık Düzeyi	,000

Dönüştürülmemiş temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizinde maddelerin en çok birinci faktöre yük bindirdiği görülmüştür ancak birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %27.591 olduğu için ölçeğin bu haliyle tek faktörlü olduğunu söylemek mümkün değildir. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4’te görmek mümkündür.

Tablo 4. Toplam Varyans Açıklaması

Bileşen	İlk Özdeğerler			Karesi Alınan Yüklerin Çıkarım Topamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	10,484	27,591	27,591	10,484	27,591	27,591
2	4,212	11,085	38,675	4,212	11,085	38,675
3	1,815	4,777	43,453	1,815	4,777	43,453
4	1,713	4,509	47,961	1,713	4,509	47,961
5	1,617	4,257	52,218	1,617	4,257	52,218
6	1,496	3,937	56,155	1,496	3,937	56,155
7	1,407	3,704	59,859	1,407	3,704	59,859
8	1,269	3,341	63,199	1,269	3,341	63,199
9	1,194	3,143	66,342	1,194	3,143	66,342
10	1,019	2,680	69,022	1,019	2,680	69,022
11	,961	2,530	71,552			
12	,868	2,283	73,835			
13	,834	2,194	76,029			
14	,808	2,127	78,156			
15	,703	1,851	80,007			
16	,649	1,707	81,714			
17	,602	1,584	83,299			
18	,579	1,525	84,823			
19	,568	1,494	86,318			
20	,528	1,389	87,707			
21	,494	1,301	89,008			
22	,420	1,104	90,112			
23	,392	1,032	91,144			
24	,373	,982	92,125			
25	,357	,939	93,064			
26	,331	,870	93,934			
27	,306	,804	94,738			
28	,298	,783	95,522			
29	,267	,703	96,224			
30	,225	,592	96,816			
31	,211	,554	97,371			
32	,202	,532	97,903			
33	,170	,448	98,350			
34	,166	,437	98,787			
35	,144	,378	99,165			
36	,117	,308	99,473			
37	,112	,294	99,767			
38	,088	,233	100,000			

Çıkartma Metodu: Temel Bileşen Analizi

Tablo 5. Otuz Sekiz Madde İle Yapılan Dönüştürülmemiş Temel Bileşenler

Madde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M45	,698	,200	-,214	-,190	,014	-,160	,273	,219	,005	,099
M8	,657	-,110	,122	,123	-,051	-,388	,072	-,148	-,194	,022
M37	,651	-,183	,021	-,225	-,048	-,212	-,046	,282	,023	-,160
M28	,619	,084	-,416	,166	,032	-,010	-,044	,067	,235	,184
M19	,603	,269	,034	-,098	-,308	-,007	,077	-,096	-,212	,059
M65	,592	,519	,095	,216	,073	,145	-,030	,044	-,225	,236
M63	,587	,136	,034	,222	-,054	-,378	-,110	-,103	,338	-,198
M36	,586	-,348	,034	-,267	-,166	-,016	-,079	,236	-,090	-,073
M9	,586	,205	-,464	-,132	-,091	,158	-,095	-,290	-,123	-,087
M39	,570	-,481	-,064	-,136	-,174	-,074	-,163	,176	-,189	-,023
M26	,569	-,072	,161	-,287	,079	,093	-,199	-,321	,283	,062
M59	,557	-,040	,046	-,296	,419	-,088	-,070	-,272	,035	,128
M62	,557	,168	-,176	,187	-,301	-,258	-,301	-,159	,018	-,122
M21	,550	-,081	,232	,245	,274	,250	-,052	-,119	-,241	-,266
M14	,538	,333	,131	,407	,035	,194	-,003	-,010	-,215	,103
M31	,531	-,452	-,085	,172	,022	,149	,401	-,033	-,110	-,138
M18	,525	,347	-,335	-,126	,066	,234	-,369	-,044	,017	-,105
M47	,522	-,002	,389	,091	,068	-,290	,103	,023	,070	,085
M32	,502	-,465	,023	,257	,014	-,056	,101	-,220	,226	,140
M27	,498	-,362	,011	,044	,161	,250	,292	-,059	,066	-,166
M30	,472	,094	,410	-,041	-,052	,119	-,289	,321	,404	-,200
M33	,471	-,260	,245	-,269	,067	,362	,036	-,093	-,188	,272
M60	,471	,336	-,144	-,034	-,018	,334	,266	,122	,074	-,366
M55	,463	-,048	-,034	-,078	-,294	-,131	,449	-,394	,106	-,213
M10	,461	,099	-,043	-,226	-,383	-,045	-,141	-,131	-,147	,141
M44	,461	-,153	-,226	,298	-,208	,020	,308	,321	,227	,334
M42	,455	,360	,260	-,330	-,002	-,195	,107	-,028	-,115	,269
M66	,445	,632	,079	-,118	,015	,097	-,043	,044	,236	,108
M38	,536	-,628	,061	-,070	-,135	,196	-,192	-,016	-,025	-,034
M40	,510	-,617	,117	-,072	,024	,069	-,159	,123	,084	,017
M35	,488	-,519	,001	,157	-,247	,215	-,043	,134	,010	,162
M67	,421	,506	-,041	-,009	,088	,367	,110	-,019	,309	,134
M68	,423	,492	,239	-,092	-,133	-,107	,242	,045	-,036	-,163
M64	,397	,464	,187	,231	-,087	-,022	-,104	,342	-,272	-,116
M17	,526	-,002	-,556	,004	,291	-,141	-,109	,098	-,186	-,091
M29	,361	,000	,257	,552	,035	,009	-,228	-,246	-,021	-,006
M16	,441	-,171	-,229	,157	,564	-,274	-,057	,103	-,010	,121
M51	,459	,033	,179	-,221	,506	-,127	,159	,113	-,052	-,139

Çıkartma Metodu: Temel Bileşen Analizi

Maddelerin ölçekte yer alabilmeleri için faktör yükünün en az 0.40 olması ve birinci faktör dışında yüksek yük değeri almıyor olması ölçüt alınarak faktör azaltma yoluna gidilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 65. maddenin birinci faktörle birlikte ikinci faktöre de yüksek yük değeri aldığından ölçekten çıkarılmıştır. 16, 17, 29, 35, 38, 40, 51, 55, 64 ,66, 67 ve 68. maddeler ise diğer faktörlere yük verdiği için, 62. Madde ise kontrol maddelerinden biri olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasından amaç yapı geçerliğinin azalmasına engel olmaktır. Geriye kalan 24 madde için tekrar Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi yapılmış Tablo 6’da görüldüğü üzere KMO katsayısı .829 çıkmıştır, dolayısıyla bu 24 maddeye tekrar faktör analizi uygulanmış ve bu maddelerin ilk faktörde yüksek yük değeri aldıkları görülmüştür (bkz: Tablo 7). Mevzubahis maddeler atıldıktan sonra seçilen maddelerin temel bileşenler analizi sonucu birinci faktör yükleri ve madde-toplam puan korelasyonları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 6. KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		,829
Bartlett's Testi Sonuçları	Yaklaşık Khi-Kare	992,973
	Serbestlik Derecesi	300
	Anlamlılık Düzeyi	,000

Tablo 7. Toplam Varyans Açıklaması

Bileşen	İlk Özdeğerler			Karesi Alınan Yüklerin Çıkartım Toplamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	7,727	30,909	30,909	7,727	30,909	30,909
2	2,167	8,670	39,579	2,167	8,670	39,579
3	1,503	6,012	45,591	1,503	6,012	45,591
4	1,368	5,473	51,064	1,368	5,473	51,064
5	1,289	5,154	56,218	1,289	5,154	56,218
6	1,142	4,569	60,788	1,142	4,569	60,788
7	1,054	4,218	65,006	1,054	4,218	65,006
8	,959	3,837	68,842			
9	,847	3,387	72,230			
10	,774	3,098	75,328			
11	,742	2,967	78,295			

12	,674	2,696	80,991
13	,567	2,269	83,260
14	,528	2,110	85,370
15	,517	2,068	87,438
16	,466	1,865	89,303
17	,456	1,825	91,127
18	,399	1,597	92,725
19	,379	1,515	94,239
20	,325	1,301	95,540
21	,288	1,153	96,693
22	,239	,956	97,649
23	,210	,841	98,490
24	,200	,802	99,292
25	,177	,708	100,000

Tablo 8. Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri İle Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
M45	,703	0,69	M14	,508	0,56
M8	,672	0,66	M31	,531	0,51
M37	,668	0,62	M18	,512	0,51
M28	,619	0,62	M47	,504	0,51
M19	,618	0,58	M32	,519	0,49
M63	,593	0,63	M27	,504	0,47
M36	,603	0,53	M30	,465	0,50
M9	,606	0,57	M33	,468	0,42
M39	,591	0,51	M60	,457	0,49
M26	,581	0,54	M10	,479	0,43
M59	,561	0,52	M44	,469	0,45
M21	,527	0,55	M42	,459	0,43

Tablo 8’de maddelerin faktör yük değerlerinin .459 ile .703 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere de birinci faktörün açıkladığı varyans oranı 30,909 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü ölçekler için kabul edilebilir açıklanan varyans oranının %30 olduğu göz önüne alındığında 24 maddelik Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin tek faktörlü olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Nihai ölçek, dördü olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin son şekli için güvenirlik analizleri tekrarlandığında ölçeği oluşturan maddelerin Tablo 8’de görüldüğü üzere .43 ile .69 arasında değiştiği ve Tablo 9’da görüldüğü üzere ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık düzeyinin 0,899 olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin iç tutarlılığının kabul edilebilir derecede olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmaların sonuçları da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamıştır.

Tablo 9. Güvenirlik İstatistikleri

Cronbach Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,899	,901	24

Uygulama

Elde edilen veriler, yukarıda geliştirme aşamaları açıklanmış olan ölçme aracı ile 2014-2015 bahar yarıyılında, araştırmacı tarafından, Adıyaman Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesinde Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Uygulama öncesinde her bir üniversitenin rektörlük ve dekanlık makamlarından izin alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde yönerge araştırmacı tarafından öğrencilere açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygun şekilde doldurulan ölçme araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçme aracı 424 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak doğru ve eksiksiz olarak doldurulmamış olduğu tespit edilen 28 adet form iptal edilmiş ve toplam 396 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS 15,0 istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarının belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçme araçlarındaki veriler bilgisayar ortamında SPSS 15,0 programı aracılığıyla işlenmiş, cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans testi kullanılarak gruplar arası farklılıkların anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Mevzubahis testlerin uygulanmasıyla elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Özyeterlik Algıları Arasında Fark

		Varyansların Eşitliği Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t Testi						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 Yönlü)	Ortalama farkı	Standart hata farkı	Farkın %95’lik güven aralığı	
									Üst	Alt
Toplam	Varyansların Homojen Olduğu Varsayımı	3,819	,051	-1,265	394	,207	-1,91738	1,51629	-4,89841	1,06364
	Varyansların Homojen Olmadığı Varsayımı			-1,173	178,095	,242	-1,91738	1,63490	-5,14365	1,30888

Tablo 10’da görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algısında, erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(1,265)}=p>0.05$].

Değerler incelendiğinde, görüldüğü üzere kız öğrencilerle erkek öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları birbirine çok yakındır.

Tablo 11. Öğrencilerin Arapça Konuşma Becerileri Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
Arapça Konuşma Becerisi	KIZ	283	74,3216	12,87360	,76526
Özyeterlik Alıgısı	ERKEK	113	76,2389	15,35780	1,44474

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları, yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesi için yapılan testler aşağıdaki tablolarda görünmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6,185	4	391	,000

Tablo 12’de görüldüğü üzere varyansların homojenlik varsayımı sağlanmadığından parametrik olmayan yöntemlerden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 13. Katılımcıların Özyeterlik ve Cinsiyetleri Anova Değerleri

	Karelerin Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	3747,480	4	936,870	5,255	,000
Gruplar İçi	69701,691	391	178,265		
Total	73449,172	395			

Tablo 13’te görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algısının, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır [$p_{(0.000)} < .05$].

Tablo 14. Yaş Değişkeninin Çoklu Karşılaştırılması

	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı	
						Üst Sınır	Alt Sınır
<u>Tamhane</u>	18-19	18-19					
		20-21	1,41990	1,40057	,976	-2,5339	5,3737
		22-23	-6,47616(*)	2,16287	,033	-12,6475	-,3049
		24-25	-4,94077	4,59331	,969	-19,2063	9,3247
		25 +	-3,86636	3,53303	,967	-15,1255	7,3928
	20-21	18-19	-1,41990	1,40057	,976	-5,3737	2,5339
		22-23	-7,89606(*)	2,11432	,003	-13,9365	-1,8556
		24-25	-6,36067	4,57064	,859	-20,5861	7,8648
		25 +	-5,28627	3,50352	,801	-16,5026	5,9300
	22-23	18-19	6,47616(*)	2,16287	,033	,3049	12,6475
		20-21	7,89606(*)	2,11432	,003	1,8556	13,9365
		24-25	1,53539	4,85873	1,000	-13,2428	16,3135
		25 +	2,60980	3,87183	,999	-9,2526	14,4722
	24-25	18-19	4,94077	4,59331	,969	-9,3247	19,2063
		20-21	6,36067	4,57064	,859	-7,8648	20,5861
		22-23	-1,53539	4,85873	1,000	-16,3135	13,2428
		25+	1,07440	5,60460	1,000	-15,6874	17,8362
	25 +	18-19	3,86636	3,53303	,967	-7,3928	15,1255
		20-21	5,28627	3,50352	,801	-5,9300	16,5026
		22-23	-2,60980	3,87183	,999	-14,4722	9,2526
		24-25	-1,07440	5,60460	1,000	-17,8362	15,6874

* Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14'te görüldüğü üzere:

18-19 yaş grubundaki öğrenciler ile 20-21 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.901)} > .05$].

18-19 yaş grubundaki öğrenciler ile 22-23 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.009)} < .05$].

18-19 yaş grubundaki öğrenciler ile 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.519)} > .05$].

18-19 yaş grubundaki öğrenciler ile 25 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.812)} > .05$].

20-21 yaş grubundaki öğrenciler ile 18-19 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.901)} > .05$].

20-21 yaş grubundaki öğrenciler ile 22-23 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

20-21 yaş grubundaki öğrenciler ile 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.242)} > .05$].

20-21 yaş grubundaki öğrenciler ile 25 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.556)} > .05$].

22-23 yaş grubundaki öğrenciler ile 18-19 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.009)} < .05$].

22-23 yaş grubundaki öğrenciler ile 20-21 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

22-23 yaş grubundaki öğrenciler ile 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.990)} > .05$].

22-23 yaş grubundaki öğrenciler ile 24-25 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.954)} > .05$].

24-25 yaş grubundaki öğrenciler ile 18-19 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.519)} > .05$].

24-25 yaş grubundaki öğrenciler ile 20-21 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.242)} > .05$].

24-25 yaş grubundaki öğrenciler ile 22-23 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.990)} > .05$].

24-25 yaş grubundaki öğrenciler ile 25 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.999)} > .05$].

25 yaş ve üzerindeki öğrencilerle 18-19 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.812)} > .05$].

25 yaş ve üzerindeki öğrencilerle 20-21 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.556)} > .05$].

25 yaş ve üzerindeki öğrencilerle 22-23 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.954)} > .05$].

25 yaş ve üzerindeki öğrencilerle 24-25 yaş grubundaki öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.999)} > .05$].

Bu farkları nasıl yorumlamak gerektiği ise Tablo 15'i inceledikten sonra mümkündür.

Tablo 15. Yaş Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Veriler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Farkın %95'lik Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt Sınır	Üst Sınır		
18-19	123	73,8211	11,55034	1,04146	71,7595	75,8828	39,00	109,00
20-21	162	72,4012	11,91922	,93646	70,5519	74,2506	45,00	116,00
22-23	74	80,2973	16,30676	1,89562	76,5193	84,0753	51,00	119,00
24-25	21	78,7619	20,50099	4,47368	69,4300	88,0938	46,00	120,00
25-	16	77,6875	13,50417	3,37604	70,4916	84,8834	53,00	102,00
Toplam	396	74,8687	13,63625	,68525	73,5215	76,2159	39,00	120,00

Tablo 15’te görüldüğü üzere, Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği’nden alınan puanlar incelendiğinde:

18-19 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük puanının (39,00) en yüksek puanının ise (109,00) olduğu, ortalamanın da ($\bar{X} = 73,8211$) olduğu görülmektedir. 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin ise en düşük puanının (51,00) en yüksek puanının ise (119,00) olduğu, ortalama değerin de ($\bar{X} = 80,2973$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarının, 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarından daha düşük olduğunu belirtmek mümkündür.

20-21 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük puanının (45,00) en yüksek puanının (116,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 72,4012$) olduğu görülmektedir. 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin verilerini incelediğimizde bu öğrencilerden en düşük puanın alan öğrencinin puanının (51,00) en yüksek puan alan öğrencinin puanının ise (119,00) olduğu, ortalama değerin de ($\bar{X} = 80,2973$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarının, 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğunu belirtmek mümkündür

22-23 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük puanının (51,00) en yüksek puanının (119,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 80,2973$) olduğu görülmektedir. 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük puanının (39,00) en yüksek puanının ise (109,00) olduğu, ortalamanın da ($\bar{X} = 73,8211$) olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarının 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

22-23 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük puanının (51,00) en yüksek puanının (119,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 80,2973$) olduğu görülmektedir. 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük puanının (45,00) en yüksek puanının (116,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 72,4012$) olduğu hesaba katıldığında 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarının 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları, sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algılarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi için yapılan testler aşağıdaki tablolarda görünmektedir.

Tablo 16. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Homojenliği Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,788	3	392	,003

Tablo 16 de görüldüğü üzere varyansların homojenlik varsayımı sağlanmadığından parametrik olmayan yöntemlerden Tamhane testi uygulanmıştır [$p_{(.003)} < 0.5$].

Tablo 17. Katılımcıların Özyeterlik ve Sınıf Düzeyleri Anova Değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	3495,618	3	1165,206	6,529	,000
Gruplar İçi	69953,553	392	178,453		
Toplam	73449,172	395			

Tablo17’de görüldüğü üzere Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algısının, sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. [$p_{(.000)} < .05$]

Tablo 18. Sınıf Değişkeninin Çoklu Karşılaştırılması

						%95 Güven Aralığı	
	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Farkı(I-J)	Std. Hata	Sig.	Üs Sınır	Alt Sınır
Tamhane	1. Sınıf	2. Sınıf	3,16113	1,50500	,202	-,8398	7,1620
		3. Sınıf	-5,28440	2,25950	,127	-11,4072	,8384
		4. Sınıf	-4,64964	2,37862	,284	-11,0657	1,7664
	2. Sınıf	1. Sınıf	-3,16113	1,50500	,202	-7,1620	,8398
		3. Sınıf	-8,44553(*)	2,40630	,004	-14,9309	-1,9601
		4. Sınıf	-7,81078(*)	2,51849	,015	-14,5762	-1,0454
	3. Sınıf	1. Sınıf	5,28440	2,25950	,127	-,8384	11,4072
		2. Sınıf	8,44553(*)	2,40630	,004	1,9601	14,9309
		4. Sınıf	,63475	3,03036	1,000	-7,4859	8,7554
	4. Sınıf	1. Sınıf	4,64964	2,37862	,284	-1,7664	11,0657

2. Sınıf	7,81078(*)	2,51849	,015	1,0454	14,5762
3. Sınıf	-,63475	3,03036	1,000	-8,7554	7,4859

* Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18 incelendiğinde:

Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.202)} > .05$].

Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.127)} > .05$].

Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.284)} > .05$].

İkinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile birinci sınıf sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.202)} > .05$].

İkinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile üçüncü sınıf sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.004)} < .05$].

İkinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.015)} < .05$].

Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.127)} > .05$].

Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.004)} < .05$].

Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(1.000)} > .05$].

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.284)} > .05$].

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.015)} < .05$].

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(1.000)} > .05$].

Tablo 19'a bakarak bu farkların nasıl yorumlanmasına ilişkin bilgilere ulaşmak mümkündür.

Tablo 19. Sınıf Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı Veriler

Ortalama için %95'lik Güven Aralığı								
	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Minimum	Maksimum
1. Sınıf	191	74,2356	12,28401	,88884	72,4823	75,9889	43,00	109,00
2. Sınıf	94	71,0745	11,77499	1,21450	68,6627	73,4862	39,00	102,00
3. Sınıf	50	79,5200	14,68894	2,07733	75,3455	83,6945	54,00	119,00
4. Sınıf	61	78,8852	17,23185	2,20631	74,4720	83,2985	46,00	120,00
Toplam	396	74,8687	13,63625	,68525	73,5215	76,2159	39,00	120,00

Tablo 19'da görülen Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde:

İkinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (39,00) en yüksek puanının ise (102,00) olduğu, ortalamanın da ($\bar{X} = 71,0745$) olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (54,00) olduğu en yüksek puanının ise (119,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 79,5200$) olduğu görülmektedir. Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Arapça

konuşma becerisi özyeterlik algılarının üçüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

İkinci sınıfta öğrenim gören öğren öğrencilerin en düşük puanının (39,00) ve en yüksek puanının da (102,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 71,0745$) olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (46,00) en yüksek puanının ise (120,00) olduğu, ortalamanın da ($\bar{X} = 78,8687$) olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik algılarının dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (54,00) en yüksek puanının ise (119,00) olduğu ortalamanın da ($\bar{X} = 79,5200$) olduğu görülmektedir. İkinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (39,00) olduğu en yüksek puanının ise (102,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 71,0745$) olduğu görülmektedir. Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda üçüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik algılarının ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (46,00) en yüksek puanının ise (120,00) olduğu ortalamanın da ($\bar{X} = 78,8852$) olduğu görülmektedir. İkinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puanının (39,00) olduğu en yüksek puanının ise (102,00) olduğu, ortalamanın ise ($\bar{X} = 71,0745$) olduğu görülmektedir. Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik algılarının ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları, ana dil değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algılarının ana dil değişkeni açısından incelenmesi için yapılan testler aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo 20. Ana Dili Değişkenine İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,019	4	391	,397

Tablo 20’den anlaşılabacağı üzere varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından parametrik olan yöntemlerden Tukey HSD testi kullanılmıştır [$p_{(.397)} > .05$]

Tablo 21. Katılımcıların Özyeterlik ve Ana dili Anova Değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	6825,485	4	1706,371	10,014	,000
Gruplar İçi	66623,687	391	170,393		
Toplam	73449,172	395			

Tablo 21’de görüldüğü üzere Arapça konuşma becerisine ilişkin, ana dili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır [$p_{(.000)} < .05$].

Tablo 22. Ana Dili Değişkeninin Çoklu Karşılaştırılması

	(I) Ana dil	(J) Ana dil	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.	%95 Güven Aralığı	
						Üst Sınır	Alt Sınır
Tukey HSD	Türkçe	Kürtçe	1,00707	2,48355	,994	-5,7992	7,8134
		Arapça	-21,95960(*)	4,18659	,000	-33,4332	-10,4860
		Türkçe-Kürtçe	-7,45960	5,87936	,711	-23,5723	8,6531
		Türkçe-Arapça	-30,85960(*)	9,25661	,008	-56,2278	-5,4914
	Kürtçe	Türkçe	-1,00707	2,48355	,994	-7,8134	5,7992
		Arapça	-22,96667(*)	4,76645	,000	-36,0294	-9,9040
		Türkçe-Kürtçe	-8,46667	6,30542	,665	-25,7470	8,8137
		Türkçe-Arapça	-31,86667(*)	9,53291	,008	-57,9921	-5,7413
	Arapça	Türkçe	21,95960(*)	4,18659	,000	10,4860	33,4332
		Kürtçe	22,96667(*)	4,76645	,000	9,9040	36,0294
		Türkçe-Kürtçe	14,50000	7,14968	,254	-5,0941	34,0941
		Türkçe-Arapça	-8,90000	10,11117	,904	-36,6102	18,8102
	Türkçe- Kürtçe	Türkçe	7,45960	5,87936	,711	-8,6531	23,5723
		Kürtçe	8,46667	6,30542	,665	-8,8137	25,7470
		Arapça	-14,50000	7,14968	,254	-34,0941	5,0941

	Türkçe-Arapça	-23,40000	10,92132	,204	-53,3304	6,5304
Türkçe-Arapça	Türkçe	30,85960(*)	9,25661	,008	5,4914	56,2278
	Kürtçe	31,86667(*)	9,53291	,008	5,7413	57,9921
	Arapça	8,90000	10,11117	,904	-18,8102	36,6102
	Türkçe-Kürtçe	23,40000	10,92132	,204	-6,5304	53,3304

* Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22’de görüldüğü üzere:

Ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili Kürtçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.994)} > .05$].

Ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili Arapça olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

Ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.711)} > .05$].

Ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.008)} < .05$].

Ana dili Kürtçe olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.994)} > .05$].

Ana dili Kürtçe olan öğrenciler ile ana dili Arapça olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

Ana dili Kürtçe olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.665)} > .05$].

Ana dili Kürtçe olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.008)} < .05$].

Ana dili Arapça olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

Ana dili Arapça olan öğrenciler ile ana dili Kürtçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

Ana dili Arapça olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.254)} > .05$].

Ana dili Arapça olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.904)} > .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.711)} > .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili Kürtçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.665)} > .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili Arapça olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.254)} > .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.204)} > .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.008)} < .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili Kürtçe olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.008)} < .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili Arapça olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.904)} > .05$].

Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrenciler ile ana dili hem Türkçe hem de Kürtçe (Çift ana dilli) olan öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.204)} > .05$].

Bu farkların nasıl yorumlanması gerektiğine ise Tablo 23'ü inceledikten sonra karar vermek mümkündür.

Tablo 23. Ana dili Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Veriler

	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Ortalama için %95'lik Güven Aralığı			
				Alt Sınır	Üst Sınır	Min.	Mak.
Türkçe	74,1404	13,10875	,70170	72,7603	75,5205	39,00	120,00
Kürtçe	73,1333	11,90402	2,17337	68,6883	77,5784	52,00	95,00
Arapça	96,1000	16,61626	5,25452	84,2134	107,9866	67,00	116,00
Türkçe-Kürtçe	81,6000	7,02140	3,14006	72,8818	90,3182	71,00	88,00
Türkçe-Arapça	105,0000	5,65685	4,00000	54,1752	155,8248	101,00	109,00
Toplam	74,8687	13,63625	,68525	73,5215	76,2159	39,00	120,00

Tablo 23'te görüldüğü üzere Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği'nden alınan puanlar incelendiğinde:

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının ise (120,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 74,1404$) olduğu görülmektedir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin ise en düşük puanının (67,00) en yüksek puanının da (116,00) olduğu, ortalamasının ise ($\bar{X} = 96,1000$) olduğu görülmektedir. Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda ana dili Türkçe olan öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarının, ana dili Arapça olan öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının ise (120,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 74,1404$) olduğu görülmektedir. Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin ise en düşük puanının (101,00) en yüksek puanının ise (109,00) olduğu, ortalamasının ise ($\bar{X} = 105,0000$) olduğu görülmektedir. Bu verilerin ışığında ana dili Türkçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin en düşük puanının (50,00), en yüksek puanının ise (95,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 73,1333$) olduğu görülmektedir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin ise en düşük puanının (67,00) en yüksek puanının da (116,00) olduğu, ortalamasının ise ($\bar{X} = 96,1000$) olduğu görülmektedir. Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda ana dili Kürtçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili Arapça olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin en düşük puanının (50,00), en yüksek puanının ise (95,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 73,1333$) olduğu görülmektedir. Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin ise en düşük puanının (101,00) en yüksek puanının ise (109,00) olduğu, ortalamasının ise ($\bar{X} = 105,0000$) olduğu görülmektedir. Bu verilerin ışığında ana dili Kürtçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin en düşük puanının (67,00), en yüksek puanının ise (116,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 96,1000$) olduğu görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ise en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının ise (120,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 74,1404$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak ana dili Arapça olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili Türkçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin en düşük puanının (67,00), en yüksek puanının ise (116,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 96,1000$) olduğu görülmektedir. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ise en düşük puanının (50,00), en yüksek puanının ise (95,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 73,1333$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak ana dili

Arapça olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin en düşük puanının (101,00) olduğu en büyük puanının ise (109,00) olduğu ortalamasının ise ($\bar{X} = 105,0000$) olduğu görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ise en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının (120,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 74,1404$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkıldığında ana dili hem Türkçe hem de Arapça olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili Türkçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin en düşük puanının (101,00) olduğu en büyük puanının ise (109,00) olduğu ortalamasının ise ($\bar{X} = 105,0000$) olduğu görülmektedir. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin en düşük puanının (50,00), en yüksek puanının ise (95,00) olduğu, ortalamasının da ($\bar{X} = 73,1333$) olduğu görülmektedir. Mevzu bahis verilerden yola çıkılarak, ana dili hem Türkçe hem de Arapça (Çift ana dilli) olan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algıları, genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algılarının genel akademik not ortalaması değişkeni açısından incelenmesi için yapılan testler aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo 24. Genel Akademik Not Ortalamasına İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,432	4	391	,785

Tablo 24’ten anlaşılabacağı üzere varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından LSD testi kullanılmıştır [$p_{(.785)} > .05$]. Tablo 25 incelendiğinde de gruplar arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Katılımcıların Özyeterlik ve Genel Akademik Not Ortalamaları Anova Değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	8871,304	4	2217,826	13,428	,000
Gruplar İçi	64577,868	391	165,161		
Toplam	73449,172	395			

Tablo 25’te görüldüğü üzere Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algısının genel akademik not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir [$p_{(.000)} < .05$].

Tablo 26. Genel Akademik Not Ortalaması Değişkeninin Çoklu Karşılaştırması

						95% Confidence Interval	
	(I) Gano	(J) Gano	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.	Upper Bound	Lower Bound
LSD	2 altı	2,00 - 2,49	-5,19540	3,06030	,090	-11,2121	,8213
		2,50 - 2,99	-6,69108(*)	2,55948	,009	-11,7232	-1,6590
		3,00 - 3,49	-13,75396(*)	2,81551	,000	-19,2894	-8,2185
		3,50 +	-16,62571(*)	2,94926	,000	-22,4241	-10,8273
	2,00 - 2,49	2,00 altı	5,19540	3,06030	,090	-,8213	11,2121
		2,50 - 2,99	-1,49568	2,12744	,482	-5,6783	2,6870
		3,00 - 3,49	-8,55856(*)	2,42943	,000	-13,3349	-3,7822
		3,50 +	-11,43030(*)	2,58325	,000	-16,5091	-6,3515
	2,50 ile 2,99	2,00 altı	6,69108(*)	2,55948	,009	1,6590	11,7232
		2,00 - 2,49	1,49568	2,12744	,482	-2,6870	5,6783
		3,00 - 3,49	-7,06288(*)	1,75717	,000	-10,5176	-3,6082
		3,50 +	-9,93462(*)	1,96435	,000	-13,7966	-6,0726
	3,00 - 3,49	2,00 altı	13,75396(*)	2,81551	,000	8,2185	19,2894
		2,00 - 2,49	8,55856(*)	2,42943	,000	3,7822	13,3349
		2,50 - 2,99	7,06288(*)	1,75717	,000	3,6082	10,5176
		3,50 +	-2,87174	2,28797	,210	-7,3700	1,6265
	3,50 +	2,00 altı	16,62571(*)	2,94926	,000	10,8273	22,4241
		2,00 - 2,49	11,43030(*)	2,58325	,000	6,3515	16,5091
		2,50 - 2,99	9,93462(*)	1,96435	,000	6,0726	13,7966
		3,00 - 3,49	2,87174	2,28797	,210	-1,6265	7,3700

* Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 26'dan anlaşıldığı üzere:

2,00'dan daha düşük not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.090)} > .05$].

2,00'dan daha düşük not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.009)} < .05$].

2,00'dan daha düşük not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

2,00'dan daha düşük not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,50 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.090)} > .05$].

2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.482)} > .05$].

2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,50 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.009)} < .05$].

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.482)} > .05$].

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,50 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrenciler arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(.210)} > .05$].

3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrenciler ile 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur [$P_{(.000)} < .05$].

3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrenciler ile 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır [$P_{(210)} > .05$].

Tablo 27. Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Veriler

Ortalama için %95'lik Güven Aralığı								
	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Min.	Mak.
2,00 altı	29	66,1379	12,79711	2,37636	61,2702	71,0057	43,00	91,00
2,00 - 2,49	45	71,3333	11,25732	1,67814	67,9513	74,7154	48,00	99,00
2,50 - 2,99	193	72,8290	12,69255	,91363	71,0270	74,6311	45,00	119,00
3,00 - 3,49	74	79,8919	12,98531	1,50951	76,8834	82,9003	52,00	116,00
3,50 +	55	82,7636	14,38616	1,93983	78,8745	86,6528	39,00	120,00
Toplam	396	74,8687	13,63625	,68525	73,5215	76,2159	39,00	120,00

Tablo 27’de görüldüğü üzere Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nden alınan puanlar incelendiğinde:

2,00’in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (43,00), en yüksek puanının ise (91,00), ortalamalarının da ($\bar{X} = 66,1379$) olduğu görülmektedir, 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (45,00), en yüksek puanının da (119,00), ortalamalarının ise ($\bar{X} = 72,8290$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 2,00’in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarının, 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

2,00’in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (43,00), en yüksek puanının ise (91,00), ortalamalarının da ($\bar{X} = 66,1379$) olduğu görülmektedir, 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (52,00), en yüksek puanının da (116,00), ortalamalarının ise ($\bar{X} = 79,8919$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 2,00’in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının, 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

2,00’in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (43,00), en yüksek puanının ise (91,00), ortalamalarının da ($\bar{X} = 66,1379$) olduğu görülmektedir, 3,50 ve

üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının da (120,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 82,7636$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının, 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (48,00), en yüksek puanın (99,00), ortalamasının da ($\bar{X} = 71,3333$) olduğu görülmektedir. 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (52,00), en yüksek puanının (116,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 79,8919$) olduğu görülmektedir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının, 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (48,00), en yüksek puanın (99,00), ortalamasının da ($\bar{X} = 71,3333$) olduğu görülmektedir. 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının (120,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 82,7636$) olduğu görülmektedir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının, 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (45,00), en yüksek puanının da (119,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 72,8290$) olduğu görülmektedir. 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (43,00), en yüksek puanının ise (91,00), ortalamalarının da ($\bar{X} = 66,1379$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkıldığında 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının, 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (45,00), en yüksek puanının (119,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 72,8290$) olduğu görülmektedir. 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (52,00), en yüksek puanının (116,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 79,8919$) olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının,

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin en düşük puanının (45,00), en yüksek puanının (119,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 72,8290$) olduğu görülmektedir. 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (39,00), en yüksek puanının (120,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 82,7636$) olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının, 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (52,00) en yüksek puanının (116,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 79,8919$) olduğu görülmektedir. 2,00'in altında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (43,00), en yüksek puanının (91,00), ortalamalarının da ($\bar{X} = 66,1379$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının 2 ve altında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (52,00) en yüksek puanının (116,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 79,8919$) olduğu görülmektedir. 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (48,00), en yüksek puanının (99,00), ortalamalarının da ($\bar{X} = 71,3333$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (52,00), en yüksek puanının (116,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 79,8919$) olduğu görülmektedir. 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en düşük puanının (45,00), en yüksek puanının (119,00), ortalamasının ise ($\bar{X} = 72,8290$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3,00-3,49 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarının 2,50-2,99 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma Sonuçları

- 1) Araştırmacı tarafından geliştirilen “Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği”nin kapsam ve yapı bakımından geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.
- 2) Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- 3) Araştırmaya katılan kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıvılcım (2014)’ın, Bümen ve Özaydın (2013)’in ve Aykaç Duman (2007)’in araştırmalarında da katılımcıların özyeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışkan, Selçuk ve Özcan (2010)’ın çalışmalarında ise katılımcıların özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeninin göre anlamlı derecede fark bulunmuştur.
- 4) Yaş değişkenine göre öğrencilerin arasında Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur. Yapılan araştırmaların bazılarında yaş değerleriyle özyeterlik puanları açısından fark bulunmamıştır (Kıvılcım, 2014)
- 5) Sınıf düzeyine göre öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur. Verilere göre öğrencilerin sınıf

düzeyi yükseldikçe özyeterlik algıları da yükselmektedir. Yani öğrenme düzeyleri arttıkça, özyeterlik düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aykaç Duman (2007)'ın ve Çalışkan, Selçuk ve Özcan (2010)'ın araştırmaları da sınıf değişkeni açısından aynı neticeyi vermiştir.

6) Ana dil değişkenine göre öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur.

7) Araştırmaya katılan öğrencilerin, genel akademik not ortalamaları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmuştur. Öğrencilerin not ortalamaları ile özyeterlik algıları arasında doğru orantı olduğu, yani genel akademik notları yükseldikçe özyeterlik algılarının da yükseldiği sonucu elde edilmiştir. Diseth, Danielsen ve Samdal (2012)'ın çalışmalarının sonucunda da aynı netice elde edilmiştir.

Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1) Bu araştırma Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacılar geliştirilen ölçeği yeniden düzenleyip farklı kurumlarda (İmam-Hatip Liseleri, İlahiyat Fakülteleri) uygulayıp, buralarda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi özyeterlik algılarını araştırabilirler.

2) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin Arapça konuşma becerisi özyeterlik algıları belirlenebilir. Böylece öğrencilere konuşma becerisi kazandırması beklenen öğretmenlerin konuşma becerisi özyeterlik algıları belirlenebilir.

3) Arapça konuşma becerisi özyeterlik algısı ile farklı değişkenlerin (kariyer seçimi, sosyo-ekonomik düzey, vs.) ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan , S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Altay, M. (2004). *An investigation into the effects of task-based and topic-based activities on the participation of advanced learners of English in speaking lessons*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aykaç Duman, B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizce’ye Yönelik Özyeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district*. Doktora Tezi, Texas A&M University, Texas.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boz , M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University.
- Byram, M. (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching And Learning*. London: Routledge.
- Coronado-Aliegro, J. (2006). *The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language*. Doktora Tezi, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., & Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının özyeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 449-466.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Tüfed.
- Dağlıoğlu, Ö. (2013). *An investigation of the differences in perceived self-efficacy and pedagogical beliefs of pre-service english teachers from different universities*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. (2009). *İmam hatip liselerinde Arapça konuşma öğretimine etkinlik temelli bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, S. (2014). *Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin fizik dersinde kavramsal anlamaları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diseth, Å., Danielsen, A., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental*, 32 (3), 335-354.

- Ellis, R. (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Esin, T. (2012). *Speaking as a skill in second language teaching*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Feez, S. (1998). *Text-based Syllabus Design*. Sydney: National Centre For English Teaching and Research.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes towards testing speaking at Gazi University Preparatory School of English and suggested tests*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, Ö. (2013). *Pre-service EFL teachers' beliefs on their readiness level to teach speaking skills: A quantitative study*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, A. (2013). *Proposing a syllabus design for oral communicative classes regarding teachers' and students' perceptions of modified output*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hancı Yanar, B., & Bümen, N. (2012, Ocak). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), :97-110.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teachin*. Essex: Longman.
- İşısağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinde kullanılması. *Eğitim ve Bili*, 35 (156), 190-204.
- Kasap, B. (2005). *The effectiveness of task-based instruction in the improvement of learners' speaking skills*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaşık, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karlılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, Q. (2010). *Focus on Form in Task-based Language Teaching Exploring the Effects of Post-task Activities and Task Practice on Learners' Oral Performance*. Doktora Tezi, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1984). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 19(2), 207-226.
- Means, J. (2006). *Comparative study on the effectiveness of task-based and traditional instruction of intermediate Italian: Findings on accuracy and fluency*. Doktora Tezi, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning*. London: Hodder Arnold.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Sydney: Cambridge University Press.
- Özcan, M. (2007). *Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve Etkili Konuşma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Pachler, N., & Field, K. (2001). *Learning to teach modern foreign languages in the secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- Palmer, E. (2013). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Alexandria: ASCD.
- Pekmezci, S. (2014). *Bilişim teknolojileri destekli kısa hikayelerin öğrencilerin başarıları, özyeterlik algıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Praver, M. (2014). *Japanese university English language teachers' self-efficacy beliefs: A mixed-methods exploration*. Doktora Tezi, Temple University, Pennsylvania.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Semiz, Ö. (2011). *The effects of a training program on attributional beliefs, self-efficacy, language learning beliefs, achievement and student effort: A study on motivationally at-risk EFL students*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shore, J. R. (2001). *An investigation of multiple intelligences and self-efficacy in the university English as a second language classroom*. Doktora Tezi, The George Washington University, Washington, DC.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Taskbased Instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ülkümen, H. A. (2013). *The predictors of English language preparatory school instructors' self-efficacy beliefs*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Willis, J. R., & Leaver, B. L. (2004). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Willis, D. (2003). *Rules, patterns and words grammar and lexis in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Yang, Y. J. (2008). *Integrating the task-based approach and the Grammar Translation Method with computer-assisted instruction on Taiwanese EFL college students' speaking performance*. Doktora Tezi, Alliant International University, San Diego.
- Yıldırım, E. (2013). *İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersinde kullanılan göresel ve işitsel uyarıcıların İngilizce okuma ve yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yıldız, Ö. (2013). *An analysis of the final speaking exam at an English preparatory school in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, M. (2014). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yough, M. S. (2011). *Self-Efficacy and the Language Learner*. Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.

EKLER

EK-1. Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği

Değerli katılımcılar, aşağıda Arapça Konuşma ile ilgili görüşlerinizi içeren 24 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin doğru veya yanlış bir yanıtı yoktur. Sizden beklenen sadece maddelerin karşısındaki ifadelerden size en uygun olanı işaretlemenizdir. Bu çalışmada elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağından kimlik bilgilerinizi yansıtmayınız. Ölçeği yanıtlarken içten olmanızı umuyor ve yardımınız için şimdiden çok teşekkür ediyoruz.

Abdullah YEŞİLYURT

Gazi Üniversitesi

Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet : (K) (E)

Yaş : ____

Sınıf : (1) (2) (3) (4)

Ana diliniz: Türkçe () Kürtçe () Arapça ()

Genel Akademik Not Ortalamanız: ____

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Anadili Arapça olan biriyle konuştuğumda iletişimde hiçbir kopukluk yaşamadan onu anlarım.					
Arapça konuştuğumda muhatabım beni anlar.					
Arapçayı akıcı bir şekilde konuşabilirim.					
Muhatabımın beni ilk seferde anladığını düşünüyorum.					
Muhatabımın düşüncelerine nüfuz edebilecek etkinlikte konuşurum.					
Konuşmanın gidişatını zihnimde tahmin edip bilgi dağıtıcıyı gidişata göre hazırlarım.					
Konuşmada başarılı olacağıma inanıyorum.					

Hatalarım olsa da konuşmama devam edebilirim.					
Bir Arap ülkesinde olsam:					
❖ Pazarlık yapabilirim.					
❖ Anadili Arapça olmayan birine yardım edebilirim.					
❖ Hastanede şikâyetimi anlatmada sıkıntı yaşamam.					
❖ Arkadaş edinebilirim.					
Dinlediklerimin ana fikrini anlarım.					
Konuşma esnasında diyaloga rahatlıkla odaklanabilirim.					
Konuşma tecrübem arttıkça aynı hataları tekrarlamam.					
Dış etkenlerden olabildiğince etkilenmeden konuşmamı sürdürebilirim.					
Anadili Arapça olan biriyle konuşurken tedirgin oluyorum.					
Muhatabımın dilinin standart dil (<i>el-fusha</i>) veya konuşma dili (<i>el-âmiyye</i>) olduğunu ayırt edebilirim.					
Bir soruya cevap veremezsem arkadaşlarım beni kınar.					
Konuşmada ihtiyaç durumunda resmî dil kullanabilirim.					
Düşüncelerimi muhatabıma yeterince aktaramadığımı düşünürüm.					
Aynı anda birden fazla kişiyle Arapça konuşurken sorun yaşarım.					
TV, sinema seyrederken konuşulanları anlayabilirim.					
Arapçaya, argo konuşacak kadar hâkim olduğumu düşünüyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyadı, Adı	YEŞİLYURT, Abdullah
Uyruğu	T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri	10.03.1989 - İSTANBUL
E-posta	yesilyurtabdullah@yahoo.com.tr



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Kurtköy Lisesi	2006
Üniversitesi	Gazi Üniversitesi – Arapça Öğretmenliği	2012
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi – Arapça Öğretmenliği	2015

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2012- halen	Adıyaman Üniversitesi	Araştırma Görevlisi



GAZİ GELECEKTİR..