

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI
DİLLER YÜKSEK OKULU TEMEL İNGİLİZCE
BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ
MESLEKİ DENEYİMLERİNİN VE
İNGİLİZCE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİMİNE
KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

ELİF ALİŞ
05706012

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MÜNİRE ERDEN

İSTANBUL
2008

**T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI
DİLLER YÜKSEK OKULU TEMEL İNGİLİZCE
BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ
MESLEKİ DENEYİMLERİNİN VE
İNGİLİZCE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİMİNE
KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ**

**ELİF ALİŞ
05706012**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 08.10.2008
Tezin Savunulduğu Tarih: 12.09.2008**

Tez oy birliğiyle başarılı bulunmuştur.

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Münire ERDEN
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Münire ERDEN
Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN
Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI**

**İSTANBUL
EYLÜL 2008**

ÖZ

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU TEMEL İNGİLİZCE BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ MESLEKİ DENEYİMLERİNİN VE İNGİLİZCE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İLETİŞİMSSEL DİL ÖĞRETİMİNE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

Elif ALIŞ
Eylül, 2008

Bu çalışmanın temel amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimi üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançları okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak; iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlar ise grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası olarak dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 öğretim yılı yaz döneminde, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapan ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 48 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Eveyik (1999) tarafından geliştirilen "İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği" ile İngilizce öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Büyükduman (2006) tarafından geliştirilen "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri ise onlara uygulanan anketlerde verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilmiştir. Anketten elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi, tekrarlanmış ölçüm varyans tekniği ve Pearson ilişki katsayıları ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının ve İngilizce öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre değişmediğini göstermiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançlarından sadece okumaya ilişkin öz yeterlik inancı ile iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlardan öğretmen/akran düzeltmesinin doğası ile ilgili alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişimsel dil öğretimi, İngilizce öz yeterlik inançları, mesleki deneyim

ABSTRACT

THE EFFECT OF PROFESSIONAL EXPERIENCES AND ENGLISH SELF EFFICACY BELIEFS OF YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT OF BASIC ENGLISH INSTRUCTORS' ON THEIR COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING ATTITUDES

Elif ALİŞ
September, 2008

The main aim of this study is to examine the effects of professional experiences and English self-efficacy beliefs on communicative language teaching attitudes of instructors of Yıldız Technical University School of Foreign Languages. English self-efficacy beliefs are subcategorized as reading, listening, speaking and writing; communicative language teaching attitudes are subcategorized as group/pair work activities, place of grammar, student/teacher roles and the nature of peer/teacher correction. The study group consisted of the 48 instructors of Yıldız Technical University School of Foreign Languages, Department of Basic Languages (English Preparatory School) in the summer term of 2006-2007 academic year. For the purpose of determining instructors' attitudes towards communicative language teaching, "Communicative Language Teaching Attitude Scale" developed by Eveyik (1999) and for the purpose of determining their English self-efficacy beliefs "Capability for Using English as a Foreign Language" developed by Büyükduman (2006) are used. Professional experiences of instructors' are obtained from the questionnaires answered by the instructors. The data obtained are analysed using one way of ANOVA, repeated measures ANOVA and Pearson correlation coefficient. The findings introduce that instructors' attitudes towards communicative language teaching and English self-efficacy beliefs don't change significantly according to the professional experiences of instructors. Also, there is significant difference between only the reading self efficiency beliefs among English self efficiency beliefs and the nature of peer/teacher correction among attitudes towards communicative language teaching; but there is not any significant difference between other variables.

Keywords: Communicative language teaching, English self-efficacy beliefs, professional experience

ÖNSÖZ

Çalışmalarım süresince birçok kişinin yardımını aldım. Onlar olmasaydı bu tez ortaya çıkamazdı. Öncelikle, çalışmalarım boyunca bana yol gösteren ve araştırmamın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen, deneyimini benimle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Münire Erden'e teşekkür borçluyum. Tezimin istatistik çalışmaları konusunda yoğun temposu arasında bana vakit ayırarak yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun'a, ne zaman yardıma ihtiyaç duysam elinden geleni yapan ve sorularımı yanıtsız bırakmayan Arş. Gör. Deniz Canca'ya teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca manevi olarak desteklerini hep yanımda hissettiğim dostlarım, Bahar Akbal, Nagihan Güneş, Betül Aksoy, Aylin Aközbek, Defne Yabaş, Sema Altunok, Bahaddin Kaya ve İhsan Akarsu'ya teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın yürütülmesi için her türlü kolaylığı sağlayan Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de bana destek olan ve onlar olmasaydı buralara gelemezdim dediğim sevgili annem Firdevs Aliş'e, babam Mustafa Aliş'e ve ağabeyim M. Kerim Aliş'e teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul;Eylül, 2008

Elif Aliş

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2 Yabancı Dil Öğretiminin Önemi.....	3
1.3 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	4
1.4 İletişimsel Yaklaşımın Tarihi.....	6
1.5 İletişimsel Yaklaşımın Kuramsal Çerçevesi.....	8
1.6 İletişimsel Dil Öğretiminin İlkeleri.....	13
1.7 İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretmenlerin Rolü.....	16
1.8 İletişimsel Dil Öğretiminde Öğrencilerin Rolü.....	17
1.9 İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretim Materyalleri.....	18
1.10 Öz Yeterlik İnancı ve Sosyal öğrenme Kuramı.....	18
1.10.1 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Tarihçesi.....	19
1.10.2 Sosyal Bilişsel Kuramın Temel ilkeleri	20
1.11 Öz Yeterlik Nedir?.....	23
1.12 Öz Yeterlik İnancının Oluşumu.....	24
1.12.1 Geçmiş Deneyimler.....	24
1.12.2 Gözlem.....	25
1.12.3 Sözel İkna.....	26
1.12.4 Fizyolojik ve Duyuşsal Deneyimler.....	27
1.13 Öz Yeterlik İnancılarının Öğrenenlerin Davranış ve Anlayışlarına Etkileri.....	28
1.14 Öğretmenliğe İlişkin Öz Yeterlik İnancı.....	28
1.15 Yabancı Dil Olarak İngilizce Kullanımına İlişkin Öz yeterlik İnancı.....	31
1.16 İlgili Araştırmalar.....	33
1.16.1 İletişimsel Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar.....	33
1.16.2 Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar.....	37
1.17 Araştırmanın Önemi.....	41
1.18 Problem Cümlesi.....	42
1.19 Alt Problemler.....	42
1.20 Araştırmanın Sayıltıları.....	43
1.21 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	43
1.22 Tanımlar	43

2. YÖNTEM.....	45
2.1 Araştırmanın Yöntemi.....	45
2.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	45
2.3 Veri Toplama Araçları.....	46
2.3.1 İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği.....	46
2.3.2 Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği.....	47
2.4 Verilerin Toplanması.....	49
2.5 Verilerin Analizi.....	49
3. BULGULAR.....	51
3.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	51
3.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	53
3.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	56
3.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	58
3.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	61
4. YORUMLAR.....	63
4.1 Birinci Alt Probleme Ait Yorumlar.....	63
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Yorumlar.....	66
4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Yorumlar.....	66
4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Yorumlar.....	71
4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Yorumlar.....	71
5. SONUÇ	74
5.1 Sonuç.....	74
5.2 Öneriler.....	75
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	75
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	87
Ek 1. Yabancı/ikinci dil olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği.....	87
Ek 2. İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1:	Öz Yeterlik İnançları Yüksek ve Düşük Öğrenen Özellikleri.....	29
Tablo 2:	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı.....	45
Tablo 3:	İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları.....	51
Tablo 4:	İngilizce Öğretim Elemanlarının İngilizce Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları ile İlgili ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 5:	İngilizce Öğretim Elemanlarının Öz yeterlik İnançlarının hangi Alt Boyutları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post Hoc Testi Sonuçları.....	53
Tablo 6:	Öğretim Elemanlarının İngilizce Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerine ait Aldıkları Puanların Mesleki Deneyimlerine göre Kişi Sayısı, Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hataları.....	54
Tablo 7:	Mesleki Deneyimin Öğretim Elemanlarının İngilizce Öz yeterlik İnançlarına Etkisine İlişkin Alt probleme Ait Levene Testi Sonuçları.....	55
Tablo 8:	Öğretim Elemanlarının İngilizce Öz yeterlik İnançlarının Mesleki Deneyime göre Değişip Değişmediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	56
Tablo 9:	Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretiminin Alt Boyutlarına Karşı Tutumlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları.....	57
Tablo 10:	Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumları ile İlgili ANOVA Testinin Sonuçları.....	57
Tablo 11:	Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumları Arasındaki Farkın Kaynağını Bulmak için Yapılan Post Hoc Testinin Sonuçları.....	58
Tablo 12:	Öğretim Elemanlarının Aldıkları Tutum Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Ortalama, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerler.....	60
Tablo 13:	Deneyimin Öğretmenlerin İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumlarına Etkisine İlişkin Alt probleme Ait Varyansların Levene Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14:	Deneyim Değişkeni için Tek Yönlü ANOVA Sonuçları..	61

Tablo 15:	İngilizce Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumları ile İngilizce Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Pearson İlişki Katsayıları.....	62
------------------	---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Karşılıklı Belirleyicilik	20

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Karmaşık iletişim ağı içinde, evrenin küçülmesi günümüzde yabancı dilin önemini daha da arttırmıştır. Tek bir toplumda bile iki ve çok dillilikten bahsedilen bir konumda, bir değil birkaç yabancı dil öğrenmek akademik yaşamda ya da meslek yaşamında bir ön koşul haline gelmiştir. Öte yandan bu kaçınılmaz zorunluluk yabancı dil öğretimine her zamankinden daha yoğun ve bilinçli bir biçimde eğilmeyi gerektirmiştir (Kocaman, 1983, 138). Bunun için de yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmakta, öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesi için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Dil öğretiminde amaçlar belirlenirken öğrenenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Van Ek, 1979, 103). Günümüzde yabancı dil öğrenenlerin en büyük ihtiyacı ise iletişim kurmaktır. İnsanlar doğdukları andan itibaren hayatlarını sürdürebilmek için birlikte yaşadığı insanlarla bir şekilde iletişim kurmak zorundadırlar. Artık günümüzde bu iletişimin boyutları kişinin kendi toplumuyla sınırlı kalmamakta, toplumlararası düzeyde de zorunlu hale gelmektedir. İnsanın nasıl kendini toplumdan soyutlaması mümkün değilse, küreselleşen, sınırların ortadan kalktığı dünyamızda toplumların da ayakta kalabilmeleri diğer toplumlarla iletişim kurmalarıyla, onlarla bilgi alışverişinde bulunmalarıyla mümkün olmaktadır. Bütün bu gerçekler yabancı dilin günümüzde artık ne kadar önemli olduğunu ve iletişimsel bir yöntemle öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. İletişimsel yöntemleri kullanarak dilin öğretilmesini amaçlayan yaklaşımlardan biri de 1980’li yıllarda ortaya çıkan ve halen kullanılmaya devam eden “İletişimsel Dil Öğretimi”dir. Hiep (2007, 194), iletişimsel dil öğretiminde amacın dilbilgisi kurallarını vermekten ziyade öğrenenlerin gerçek iletişimsel ihtiyaçları için dili etkili bir şekilde kullanmayı öğretmek olduğunu ifade etmiştir.

Dil öğretirken öğrenenlerin iletişim ihtiyaçlarının karşılanması yanında öğretmenlerin de kendi alanlarında hem konu alanı hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgilerle donanımlı olmaları gerekmektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemelerin çok hızlı bir şekilde geliştiği çağımızda eğitim alanı da bu gelişmelerden doğrudan etkilenmektedir. Bu yüzden, öğrenenlerin başarısında ve kendilerini geliştirmesinde en büyük role sahip olan öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeli, alanlarındaki gelişmeleri takip etmelidirler. Bunlar, öğretmeni daha verimli hale getirmekte ve öğrenmeyi arttırmaktadır. Bütün bunların yanı sıra öz yeterlik inançları da birçok araştırmacı tarafından öğretmenlerin niteliğini etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Bandura, 1997a; Pajares, 1992, 307; Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998, 202). Bandura'ya göre kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması bunu etkili bir şekilde uygulayabileceği anlamına gelmemektedir (Bandura, 1977, 193). Etkili bir eylemin gerçekleşebilmesi kişinin bir işi başarabileceğine ilişkin kişisel yargısına bağlıdır. Bandura (1986, 390) tarafından, öz yeterlik inançları olarak isimlendirilen bu yargı, eğitim bağlamında öğretmenin, öğretme görevlerini başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlayacak şekilde dersleri planlamada ve işlemede gerekli yeteneklere sahip olduğuna dair inançlarıdır (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998, 233).

Öğretmenlerin öğretmenliğe dair öz yeterlik inançları kadar kendi derslerine ait öz yeterlik inançlarının da seçtikleri yöntemleri ve bu yöntemlere karşı tutumlarını etkilediği düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın çıkış noktasının iletişimsel dil öğretimi olduğu bu çalışmada, öğretmenlerin İngilizce öz yeterlik inançlarından özellikle konuşma becerisine ait öz yeterlik inançları seviyelerinin onların bu yönetime karşı geliştirdikleri tutumları etkileyeceği düşünülmüştür. Bunun nedeni, iletişimsel dil öğretiminde öğretmenlerin gerçek anlamda iletişimin sağlandığı ortamları yaratmak adına derslerinde konuşma becerisine önem vermek zorunda olmalarıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların dersi nasıl işlediklerini etkilediğinden, konuşma becerisine ait öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimini sınıflarında daha sık ve etkili bir şekilde kullanacakları düşünülerek, bu yönetime karşı olumlu tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Bunun yanında, mesleki deneyimin de öğretmenlerin bu yönetime karşı tutumlarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, İngilizce öğreten kişilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının (okuma, konuşma, dinleme, yazma) ve mesleki deneyimlerinin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını etkileyip etkilemeyeceği araştırılacaktır. Araştırmada ilk olarak yabancı dil öğretiminin öneminden ve yabancı dilde kullanılan yöntemlerden bahsedilerek iletişimsel yaklaşımın tarihi, kuramsal çerçevesi, ilkeleri, iletişimsel dil öğretiminde öğretmen ve öğrenci rolleri ile öğretim materyallerine yer verilmiştir. Ardından, öz yeterlik inancının ne olduğu, nasıl oluştuğu, öğrenenlerin davranış ve anlayışlarına etkisinden bahsedilerek öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı ve yabancı dil olarak İngilizce kullanımına ilişkin öz yeterlik inancı irdelenmektedir.

1.2 Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Yabancı dil öğretimi, ülkeler arası yakın etkileşimin doğal sonucu olarak daha fazla önem kazanmıştır ve bu önem her geçen gün artmaktadır (Taş, [25.07.2007]). Günümüzde insanlar hayatlarının belirli bir döneminden sonra gerek eğitim alanında gerekse ticarete yabancı dili kullanmaya mecbur hale gelmişlerdir. Dili etkin kullanamamak ya da dile hâkim olamamak yalnızca bahsedilen alanlarda dezavantaj sağlamakla kalmayıp, kişisel ilişkilerde de iletişim problemlerine neden olabilmektedir. Sebüktekin (1981) 27 yıl önceki makalesinde durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Çağımızın teknolojik buluşları, ulaşım ve iletişimde bugüne kadar görülmemiş gelişmelere yol açmış, her alanda yoğunlaşan uluslar arası ilişkilerin de yardımıyla, değişik diller kullanan ülkelerin insanlarını kolayca bir araya getirebilecek güçte olanaklar yaratmıştır. Bu olanaklardan giderek büyüyen ölçülerde yararlanılmakta, artık hemen herkes en umulmadık yer ve zamanlarda bile yabancı dil bilme gereksinmesiyle karşı karşıya gelmektedir.” (s. 1)

Yabancı bir dil bilmek günümüzde çağımızın gerekliliklerinden biridir. Özellikle “küresel köy”, “iletişim çağı” ya da “yeni dünya düzeni” 1990’lardan sonra çok sık kullanılan terimlerden olmuştur. Aynı şekilde, “Dünya evrensel bir köy haline geliyor.” cümlesi son yıllarda birçok gazete, dergide görünen ve çok bilinen bir slogan haline gelmiştir. Bütün bu kavramlar küreselleşmeyi ifade etmektedir. Küreselleşme ile ülkeler arasında sınırlar kalkmakta, uluslar arası ticaret artmakta, iletişimdeki, bilgisayar teknolojilerindeki ve ulaşımındaki gelişmeler sayesinde bilgilerin değişimi ve paylaşımı kolaylaşmaktadır. Teknolojideki bütün bu ilerlemeler zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırmaktadır (Oral, 2003, 3). Bu

sayede, bütün dünyada daha kolay hareket edilmekte ve ülkeler arası ilişkiler hızlı ve kolay bir şekilde gelişmektedir.

Bütün dünya ülkelerinin yer aldığı bu evrensel köyde, ülkelerin birbirleriyle iletişim kurabilmesinde dilin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Crystal (1997, 12'den aktaran Oral, 2003, 5)'in de belirttiği gibi birçok ülkenin birbirleriyle konuşmaya bu kadar ihtiyaç duyduğu başka bir zaman olmamıştır. Bu yüzden ortak bir dil gerekliliği kaçınılmazdır. Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda, İngilizce neredeyse tüm ülkelerde kullanılan "dünya dili" haline geldiği söylenebilir.

Türkiye'de de Avrupa ile gelişen ilişkiler ve Türkiye'nin dışa açılması sonucunda yabancı dil ihtiyacı artmaktadır (Vahapoğlu, [18.09.2007]). Ülkemizde yabancı dil öğretimi daha çok İngilizce öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Küreselleşmenin gereği olarak çağı yakalamak, çağdaş olabilmek, diğer ülkelerle teknolojik, ekonomik ve kültürel açıdan iletişim sağlayabilmek için İngilizce öğretiminin en iyi şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunda da kullanılan yöntemlerin etkisi çok büyüktür.

1.3 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminin gerekliliği toplumumuzda her zaman kabul edilmiştir. Ülkemizdeki yabancı dil sorunu, yabancı dilin gerekli olup olmadığı ya da ne ölçüde gerekli olup olmadığı değil, etkin bir biçimde nasıl öğretilebileceğidir. Yıllarca yabancı dil derslerine katılmalarına karşın, pek az şey öğrenmiş olan, hatta bu yüzden kendilerini artık yabancı dil öğrenemeyeceklerine ve yeteneksiz olduklarına inandırmış birçok insan vardır (Sebüktekin, 1981, 5). Çok yerinde bir deyimle “yabancı dil emeklileri” (Başkan 1969, 40'dan aktaran Sebüktekin, 1981, 5) olarak adlandırılan bu kişilerin içinde bulundukları durumun muhtemel sebeplerinden biri de kullanılan yöntemlerdir.

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Tarih boyunca dil öğretme yöntemlerindeki bu değişimler, dil çalışmalarının amacının okumayı anlamalarından ziyade sözel yeterliliklere doğru değişmesi gibi öğrenenlerin ihtiyaçlarındaki çeşitlilikleri ve dilin doğasındaki, dil öğrenme kuramlarındaki değişimleri yansıtmıştır (Richards, Rodgers, 1986, 1).

1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretim Programları” konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemler şunlardır (Demirel, 2004, 29):

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Şu anda halen bazı ülkelerde kullanılmaya devam eden Dilbilgisi-Çeviri yöntemi 1840'lardan 1940'lara kadar Avrupa'ya ve dil öğretimine egemen olmuştur (Finocchiaro, Brumfit, 1983, 4). Bu yöntem, belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Genelde akla dayalı çözümlemelere, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verilen bu yöntemde konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmemektedir (Demirel, 2004, 30). Daha çok yazı dilinin öğretilmesi üzerinde durulmuştur (Finocchiaro, Brumfit, 1983, 4). Dilbilgisi-Çeviri yönteminin uzun yıllar süren hâkimiyeti 19. yüzyılın ortalarındaki reform sonucunda sorgulanmaya başlanmış ve birçok Avrupa ülkesinde bu yönetime karşı çıkmıştır (Howatt, 1984, 130). Bu reform hareketi, dil öğretiminde yeni yollar gelişmesine yol açmış ve şu anda da devam etmekte olan tartışmaların temelini oluşturmuştur (Richards, Rodgers, 1986, 5).

1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine Düzvarım yöntemi (direct method) kullanılmaya başlandı. Bu yöntem, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Demirel, 2004, 31). Bu yöntemde, konuşma ve dinleme becerilerine önem verilirken, ana dili kullanmaktan kaçınılmaktadır. Dilin özelliklerinin analiz edilmesinden çok dilin etkili kullanımına vurgu yapılmaya çalışılmıştır (Finocchiaro, Brumfit, 1983, 5).

1940'lı ve 50'li yıllarda ise Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi (audio-lingual method) ortaya çıkmıştır (Demirel, 2004, 34). Bu yöntem, dilin sözlü yönüne, yani dinlediğini

anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanımaktadır. Bu becerileri, davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak ve diyaloglarla yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir (Demircan, 1990, 182).

Bilişsel Kod-Öğrenme yaklaşımı Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemine bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerde anadili konuşanlarınkine benzer şekilde yabancı dil becerileri geliştirmektir (Demircan, 1990, 192). Bu yaklaşımda, dilsel yapıların farkında olmadan öğrenilmesi yerine, bilinçli bir şekilde öğretilerek dilsel yapıları üretmelerine önem verilmiştir. Dilbilgisi-Çeviri yönteminde olduğu gibi önce kurallar öğrenilmektedir (Finocchiaro, Brumfit, 1983, 9).

Yabancı dilin anadile benzer bir biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan Doğal Yöntem, Dilbilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2004, 40). Dilin başlıca işlevi iletişim sağlamak olduğu için amaç iletişim becerilerini öğretmektir. Dil kullanımı anlam iletimi olduğundan bu yöntemde en önemli yükü sözcükler taşır (Demircan, 1990, 240).

İletişimsel yaklaşım ise, son yıllarda dil öğretmenleri ve program geliştirmeciler tarafından ikinci dil ve yabancı dil öğretiminde okul müfredatlarında ve öğretim materyallerinde kullanılmaktadır (Berns, 1984, 4; Kravas-Doukas, 1996, 187; Savignon, 1991, 261). İletişimsel dil öğretimi, bir İngiliz, Avrupa ya da Amerikan fenomeni olmaktan ziyade birçok farklı öğrenme bağlamındaki günümüz dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uluslararası bir çabadır (Savignon, 1991, 261).

1. 4 İletişimsel Yaklaşımın Tarihi

İletişimsel yaklaşımın kökleri, dil öğrenenlerin etkili bir şekilde iletişim ihtiyaçlarının karşılanamadığı, yapısal ve durumsal yöntemlerin hâkim olduğu 1960'lara dayanır (McDonough, Shaw, 1993'den aktaran Eveyik, 1999, 1; Nunan, 1988, 24; Richards, Rodgers, 1986, 64).

1950'lerin sonu ve 1960'ların başında Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi yabancı dil öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemdi. Bloomfield ve Fries gibi dilbilimciler tarafından geliştirilen yapısal yaklaşım ve Skinner'in öğrenmeyle ilgili davranışsal fikirlerine dayanan Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi dili, yapısal unsurlardan oluşan bir

sistem ve dil öğrenimini bir alışkanlık olarak görmüştür (Finocchiaro, Brumfit, 1983, 7; Richards, Rodgers, 1986, 64). Bunu, dinlemeye ve konuşmaya öncelik veren, telaffuzu, tonlamayı düzelten ve dil yapılarının ezber ve tekrarla öğretilmesi gerektiğini savunan “Dört Beceri” (four skills) modeli takip etmiştir. Bu modelle birlikte diyaloglar ve mekanik alıştırmalar, öğretmen merkezli işitsel sınıfların temelini oluşturmuştur (Prator, Celce-Murcia, 1979, 4). 1960’larda ise Durumsal Dil Öğretimi, yabancı dil öğretiminde kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmiştir (Richards, Rodgers, 1986, 64). Durumsal Dil Öğretiminde temel yapılar, anlamlı durumsal aktivitelerde alıştırma yapılarak öğretilmektedir (Demircan, 1990, 190).

1960’ların ortalarına doğru, yapısal ve durumsal yöntemlerden duyulan memnuniyetsizlik bu yöntemlerin sorgulanmasına yol açmıştır (Johnson, 1981, 1; Nunan, 1988, 24). Amerikan dil bilimci Noam Chomsky de 1957 yılında yazdığı “Sözdizimsel Yapılar” (Syntactic Structures) isimli klasikleşmiş kitabında o zamanki standart yapısal dil kuramlarının, dilin en önemli özelliklerinden yaratıcılık ve biricikliği açıklamada yetersiz kaldığını göstermiş ve modeline “anlam” unsurunu ekleyerek o dönemde kullanılmakta olan yöntemleri eleştirmiştir. İngiliz dilbilimciler ise Chomsky’nin kuramında ve o dönemdeki dil öğretme yaklaşımlarında yeterince bahsedilmeyen dilin en önemli boyutlarından olan işlevsel ve iletişimsel yönlerini vurgulamışlardır. Onlar, dil öğretiminde sadece yapıların öğretilmesinden ziyade iletişim yeterliliğine önem verilmesinin gerektiğini belirterek yeni yaklaşımların yolunu açmışlardır (Richards, Rodgers, 1986, 64).

Bunun yanında, Avrupa’da değişmekte olan eğitim gerçekleri de yabancı dil öğretiminde farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Avrupa ülkeleri arasında artan kültürel ve ekonomik işbirliği, Avrupa Ortak Pazarı ve Avrupa Konseyi’ndeki belli başlı dillerin yetişkinlere öğretilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Richards, Rodgers, 1986, 65). Bu yüzden öğrenenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri yöntemler geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bazı eğitimciler, öğrencilerin derste cümleleri doğru bir şekilde kullandığını fakat sınıfın dışında iletişim kurduklarında cümleleri uygun şekilde kullanamadıklarını gözlemlemişlerdir (Larsen-Freeman, 2000, 121). Bu durum, dil öğretiminde o zamana kadar kullanılan yaklaşımlarda iletişime önem verilmediğini ve sadece yapıların ezberletildiğini göstermektedir. Ayrıca, iletişim kurmanın dilsel yapıları bilmekten fazlasını

gerektirdiğine dikkat çekilmiştir (Larsen-Freeman, 2000, 121; Richards, Rodgers, 1986, 67). Kısacası, iletişim kurabilmek dilsel yetiden daha fazlasını, ne zaman kime neyi nasıl diyeceğini bilmeyi gerektirmektedir (Hymes, 1971’den aktaran Larsen-Freeman, 2000, 121). Bu gözlemler ve eleştiriler 1970’lerin sonu, 1980’lerin başlarında, yapısal yaklaşımdan iletişimsel yaklaşıma bir değişim olmasına katkı sağlamıştır (Widdowson, 1990’dan aktaran Larsen-Freeman, 2000, 121).

Yapılan çeşitli araştırmalar ve hazırlanan dokümanlar iletişimsel dil öğretiminin oluşmasına büyük katkıda bulunmuştur. İngiliz dilbilimci D.A. Wilkins’in hazırladığı doküman iletişimsel dil öğretimi için çok önemlidir. Wilkins, dilin temelini geleneksel dilbilgisi ve kelime bilgisi kavramlarıyla tanımlamak yerine, iletişimsel kullanımdaki anlamlar sistemine dikkat çekmiştir. Bu da iletişimsel müfredatlar geliştirmenin temelini oluşturmuştur. Bunun yanında, Van Ek ve Alexander (1980’den aktaran Richards, 1984, 10) tarafından İngilizcenin genel iletişimsel amaçlarını belirtmek için kullanılan “eşik seviyesi” (threshold level) tanımının Avrupa Konseyi tarafından kabul edilmesi de iletişimsel dil programlarının gelişmesine katkıda bulunmuştur (Richards, 1984, 10).

Bütün bunların yanı sıra; Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson ve diğer İngiliz dil bilimcilerinin dil öğretiminde iletişimsel ya da işlevsel yaklaşımın kuramsal kısmına temel oluşturan yazıları, bu fikirlerin kitap yazarları tarafından hızlı bir şekilde uygulanması, aynı hızda bunların İngiliz dil öğretme uzmanları ve program geliştirme merkezleri tarafından ilkeler olarak kabul edilmesi ve hükümetlerin bu konuya önem vermesi iletişimsel dil öğretiminin benimsenmesini sağlamıştır. Bu hareket daha çok İngiliz icadı olarak başlamasına rağmen, 1970’lerden itibaren iletişimsel dil öğretiminin alanının genişlediği görülmüştür (Richards, Rodgers, 1986, 65-66).

1. 5 İletişimsel Yaklaşımın Kuramsal Çerçevesi

İletişimsel yeti, son zamanlarda ortaya çıkan yabancı dil öğretim kuramlarında en çok kabul edilen ve kullanılan kavramlardan biridir (Brumfit, 2001, 47). Son birkaç yılda bu kavramla birlikte dil yeterliliği anlayışı gelişmiş ve dil kullanımının çerçeveleri daha önceleri savunululardan oldukça farklılaşmıştır (Bachman, Palmer, 1982, 449). Kuramsal olarak baktığımızda iletişimsel yaklaşım, dil öğrenenlerin iletişimsel yetilerinin geliştirilmesine dayandığı görülmektedir (Canale, Swain, 1980,

2; Finocchiaro, 1989, 10; Finocchiaro, Brumfit, 1983, 10; Johnson, 1981, 3; Larsen-Freeman, 2000, 121; Richards, Rodgers, 1986, 69).

1970'lerin başlarında dilin toplum ve kültürle olan ilişkisini açıklamada önemli bir kuramsal yapı olarak ortaya çıkan iletişimsel yeti terimi (Berns, 1990, 29) Chomsky'nin dilbilimsel kuramındaki "edinç" (competence) tanımına bir tepki olarak gelişmiştir (Savignon, 1983'den aktaran Eveyik, 1999, 5). O zamandan beri bu terimi farklı yazarlar, farklı şekillerde kullanmışlardır (Taylor, 1988, 148). Büyük Britanya'daki (Campbell ve Wales 1970), Batı Almanya'daki (Habermas 1970, 1971) ve Amerika'daki (Hymes 1971) uzmanlar iletişimsel yeti terimini çok çeşitli yorumlarla tanıtan dilbilimcilerden birkaçıdır (Berns, 1990, 29).

Modern dilbilimde edinç (competence) ve edim (performance) kavramlarını ilk olarak Chomsky kullanmıştır. Chomsky'nin bilişsel dilbilim kuramına göre, insan belli bir dil yetisiyle dünyaya gelir. İçine doğduğu dilsel topluluğun dil kullanımını algılayarak beyinde o dilin kurallarını geliştirir. Bu yolla o dile yönelik bir edince ulaşır. Edinç, insanın beyindeki bilgi birikimidir. Bu bilgi birikiminin, yani edincin kullanım boyutunda gerçekleşmesi de edim olarak adlandırılmaktadır (Huber, [17.10.2007]. "Sözdizimi Kuramının Yönleri" (Aspects of the Theory of Syntax) adlı kitabında Chomsky (1965'den aktaran Munby, 1981, 7): "Dilbilimsel kuram ilk olarak, tamamen homojen bir toplumda, dilini mükemmel bir şekilde bilen ve dille ilgili bilgisini gerçek hayatta kullanırken hafıza sınırlılıkları, dikkat dağılımları gibi dilbilgisiyle ilgili olmayan durumlardan etkilenmeyen ideal konuşan-dinleyenle ilgilenir." demiştir. Burada mükemmel bilgi, kişinin kendi dilini anlayarak ve şekil olarak doğru cümleler kurarak kuralların soyut sisteminde uzmanlaşmak anlamına gelir.

Birçok kişi Chomsky'nin dil ve dilbilim görüşünü sosyal etkileşimi hesaba katmadığı için eleştirmiştir (Canale, Swain, 1980, 4). Hymes, Jakobovits, Campbell, Wales, Widdowson ve Cooper Chomsky'nin edinç görüşüne karşı çıkan isimlerden bazılarıdır (Munby, 1981, 9). Bütün bu isimlerin alana vazgeçilmez katkıları olsa da Dell Hymes'in bu terimi kullanışı, belki de o günlerde hâkim olan dilbilimsel yapıya direkt bir meydan okuma olduğu için dilbilimine ve dil öğretimine en fazla etkiyi yapmıştır (Berns, 1990, 29).

Hymes'a göre insanlar dilin kurallarını algılamadıkça, dilbilgisi kurallarını bilmek anlamsız olur (1972, 278'den aktaran Canale, Swain, 1980, 4). Chomsky'nin dikkate

almadığı hafıza sınırlılıkları, dikkat dağılması, ilgi değişimleri ve hatalara (rastgele ya da karakteristik) (1965, 3'den aktaran Berns, 1990, 30) izin verilmesi gerektiğini savunan Hymes, hiçbir dil öğretiminin bunlar hesaba katılmadan tam ya da yeterli olarak kabul edilemeyeceğini belirtmiştir. Bir cümlenin anlamını anlamak için toplum-dilbilimi kuralları dikkate alınmalıdır. Konuşan ve dinleyenin bütün dilbilgisi kurallarını hatasız uygulayarak cümle kurdukları, hiçbir sorun olmadan iletişim kurdukları bir ortam gerçekleri tam olarak yansıtamaz. Ayrıca, her toplumun farklı inançlara, değerlere, ölçülere ve eğilimlere sahip olduğu düşünülürse ikinci dil öğretiminde kültürel boyutlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bir kültürde uygun olarak görülen şey diğer kültürde uygun olmayabilir. Hymes, bu yüzden ikinci dil ediniminde sosyal kuralların görmemezlikten gelinmemesi gerektiğini, sosyal kuralların gerçek mesajların iletilmesinde çok önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir (Hymes, 1972, 33'den aktaran Nitta, 2004, 16).

Hymes, iletişimsel yeti kuramını, insanın toplumda etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için bilmesi gereken şeyler olarak tanımlamıştır (Richards, Rodgers, 1986, 70). Hymes'e göre; iletişimsel yetiye sahip bir insan:

1. Bir şeyin resmi olarak kurallara uyup uymadığı ya da ne derece uyduğunu;
2. Bir şeyin uygulama yoluyla mümkün olup olmadığı ya da ne kadar mümkün olduğunu;
3. Bir şeyin kullanılan ve değerlendirilen bir bağlamda uygun (yeterli, mutlu, başarılı) olup olmadığı ya da ne kadar uygun olduğunu;
4. Bir şeyin gerçekten yapılıp yapılmadığını ya da ne derece yapıldığını, gerçekleşmesi için ne gerektiğini bilir (Hymes, 1972, 281'den aktaran Canale, Swain, 1980, 16).

Bunlardan ilki resmi dil edinciyle ilgilidir. İkincisi dilbilgisi açısından bir sorun teşkil etmeyen ama yöntem açısından oldukça karışık olan söyleyiş problemini tahlil etmektedir. Üçüncüsü dilin bağlama uygun olup olmadığı, dördüncüsü ise özel bir ifadede ortaya çıkma ihtimali ile ilgilidir (Brumfit, 2001, 49). Sonuç olarak, Hymes'in "iletişimsel yeti"si Chomsky'nin soyut dilbilgisi bilgisine önem veren "edinç" kavramın daha kapsamlı ve detaylı bir halidir (Richards, Rodgers, 1986, 70; Berns, 1990, 30).

İletişimi onaylayan bir başka dilbilimsel kuram da Halliday'ın dilin işlevsel boyutunu hesaba katan kuramıdır. Ona göre; “Dilbilim, söz edimlerini ya da metinleri betimler, çünkü dilin işlevleri, böylece bütün anlamlandırma öğeleri ancak dilin kullanım etkinliğine bağlı olarak incelenmesi ile gözler önüne serilebilir.” (Halliday, 1970: 145'den aktaran Demircan, 1990, 250). Birçok etkili kitap ve makalelerde Halliday, Hymes'in iletişimsel yeti ile ilgili görüşlerini tamamlayan yazılar yazmıştır. Ayrıca, dilin işlevleriyle ilgili bu kuramı iletişimsel dil öğretimini araştıran birçok yazar için önemli bir kaynak olmuştur. Halliday, çocukların ana dillerini öğrenirken kullandıkları yedi temel işlevi şu şekilde tanımlamıştır:

1. Araç işlevi: Bir şey almak için dili kullanma.
2. Düzenleme işlevi: Başkalarının davranışlarını etkilemek için dili kullanma.
3. Etkileşim işlevi: Başkalarıyla etkileşimde bulunmak için dili kullanma.
4. Bireysel işlev: Kişisel duygu ve düşünceleri anlatmak için dili kullanma.
5. Anlayıp çözme işlevi: Bireysel öğrenme ve keşfetmek için dili kullanma.
6. Düşleme işlevi: Düşsel bir dünya yaratmak için dili kullanma.
7. Anlatım işlevi: Bilgi alışverişi için dili kullanma (Halliday, 1975, 11-17'den aktaran Demircan, 1990, 250).

İkinci dil öğrenimi de iletişimsel yaklaşım taraftarları tarafından aynı şekilde, yani çeşitli işlevleri yerine getirmek için gerekli olan dilbilimsel bilgilere sahip olmak olarak algılanmıştır (Richards, Rodgers, 1986, 71). Ne var ki ana dili edinirken öğrenilen bu işlevlerin, yabancı bir dili öğrenirken yeniden öğrenilmesi yerine, dil öğretiminin belirlenen bu işlevlere uygun olarak söze dökülmesi yeterli olur. Kültürel ayrılıklar, kuşkusuz ilk kez öğrenilecektir (Demircan, 1990, 251).

Farklılıklarına rağmen, Halliday ve Hymes dilin sosyal hayattaki rolüyle ilgili aynı düşünceyi paylaşmaktadırlar (Berns, 1990, 31; Canale, Swain, 1980, 18). Hymes'in “sosyal hayat bir kişinin doğuştan ölümüne kadar dili uygun bir şekilde kullanma yeteneğini şekillendirir” (1980, vi'den aktaran Berns, 1990, 31) iddiası Halliday'ın dil gelişimiyle ilgili bir araştırmasının altında yatan varsayımdır. Ayrıca Halliday ve Hymes toplum ve davranışın temel bir konu olduğunu kabul etmektedirler (Berns, 1990). Hymes (1974, 1979) ve Halliday (1970, 1979)'ın bu çalışmalarının iletişimsel yetiye farklı kuramlar üreten kişiler üzerinde derin etkiler bıraktığı sanılmaktadır

(Canale, Swain, 1980, 15). Dilbilgisinin etkileşimine, işlevsel anlam ve sosyal bağlama olan vurgularıyla Hymes ve Halliday dile sosyal bir davranış ve dinamik bir iletişimsel araç olarak dikkat çekmişlerdir (Canale, Swain, 1980, 19).

İletişimsel yeti ile ilgili görüşleri olan ve bunları “Dili İletişimsel Olarak Öğretmek” (Teaching Language as a Communication) adlı kitabında geniş bir şekilde ele alan diğer bir kişi de Henry Widdowson’dur. Kitabında, dil dizgeleri ile onların metin ve söylem içindeki iletişimsel değerleri üzerinde durmuş, dilin değişik amaçlarla kullanımını belirleyen iletişim edimlerini incelemiştir (Demircan, 1990, 251). Widdowson (1978)’a göre, insanlar iletişim kurarken kullandıkları dilbilgisi yapılarından çok, dili nasıl kullandıklarına dikkat ederler (Widdowson, 1978’den aktaran Canale, Swain, 1980).

Son zamanlarda yapılan diğer bir analiz de iletişimsel yetiyi dört boyutta inceleyen Canale ve Swain’e aittir. Bu boyutlar:

1. Dilsel edinç yerine dilbilgisel edinç;
2. Rol ilişkilerini, katılanların paylaştığı bilgileri, etkileşime yönelten iletişim amacını da içeren ve iletişimin geçtiği toplumsal bağlamı anlatan toplumsal – dilsel edinç;
3. Bildiri öğelerinin birbirleriyle olan bağlantıları ve söylemin veya metnin tümü içinde anlamın nasıl yerleştirildiğini yorumlayan söylemsel edinç;
4. İletişimi başlatmak, bitirmek, sürdürmek, onarmak ve yönlendirmek için iletişime katılanların başvurdukları yolları anlatan stratejik edinç (1980, 89-112).

Birçok kuramcı tarafından geliştirilen bütün bu kuramlar ışığında Richards ve Rodgers (1986) iletişimsel dil öğretiminin kuramsal açıdan zengin ve seçmeli (eclectic) bir doğaya sahip olduğunu belirtmiştir. Onlar, bu yaklaşımın altında yatan bazı özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Dil bir anlam açıklama dizgesidir.
2. Dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir.
3. Dilin birincil birimleri yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri olmamalı, söylemde yer alan işlevsel ve iletişimsel kategoriler de hesaba katılmalıdır (Richards, Rodgers, 1986, 71).

1. 6 İletişimsel Dil Öğretiminin İlkeleri

İletişimsel dil öğretimindeki genel görüş, dilin etkili biçimde ancak iletişim amacıyla kullanıldığı zaman öğrenildiğidir (Finocchiaro, Brumfit, 1983, 10; Larsen-Freeman, 2000, 121; Richards, Rodgers, 1986, 69). Öğrenme, sınıftaki etkinlikler öğrenenler için anlamlı ve gerçek ortamlarda kullanılabilir olduğu zaman gerçekleşir. İletişimsel dil öğretiminde dilin amacı, dilbilgisi kurallarını vermekten ziyade öğrenenlerin gerçek iletişimsel ihtiyaçları için dili etkili bir şekilde kullanmasını öğretmektir (Hiep, 2007, 194). Bu amaç da öğrenme sürecinde iletişimsel etkinliklerin ve otantik materyallerin kullanılmasını gerektirmektedir (Larsen-Freeman, 2000, 129; Nunan 1991, 279) Böylece otantik materyaller ve etkinlikler aracılığıyla öğrenme süreci içerisinde gerçek yaşam benzeri durumlar yaratılmakta ve öğrenenlere bu durumlar karşısında iletişim kurmalarını sağlayacak gerçek roller verilmektedir (Richards ve Rodgers, 1986: 76).

İletişimsel dil öğretimi bu amacı, otantik materyaller kullanarak (Larsen-Freeman, 2000, 129; Nunan 1991, 279) ve öğrenenlere iletişim kurmalarını sağlayacak gerçek roller, durumlar ve amaçlar öneren etkinliklerle başarır (Richards, Rodgers 1986, 76).

Birçok araştırmacı iletişimsel dil öğretiminin ilkelerini tartışmıştır. Brumfit (2001, 48), bu öğretim yönteminin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını tanımlamak ve onlara odaklanmak
2. İzleni oluşturulurken işlev ve kavramlara vurgu yapmak
3. Sınıfta, ana dil ve hedef dilin bir arada kullanılması gibi, dil değişimine hoşgörüyle yaklaşmak
4. Destekleyici bir ortam yaratmak, özellikle öğretmenin rolünün sadece hata düzelten kişi olarak görülmesini engellemek
5. Hataları dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olarak görüp hatalara hoşgörüyle yaklaşmak
6. Dili ayrı ayrı olarak değil de bir bütünlük, anlam içinde sunmak
7. Otantik materyallerin kullanılmasına önem vermek

8. Özellikle sözel etkinliklerde grup çalışması, ikili çalışma, drama, bilgi boşluğu gibi teknikler kullanmak.

Her ne kadar bu maddeler ilk defa ortaya çıkmamış olsa da geçmişle kıyaslandığında, iletişimsel dil öğretiminde daha çok dikkat çekmiştir. Ancak, dil öğretim tarihinde asıl önemli olan nokta bu maddeler değil, bu maddelerin ortaya çıkardığı durumlardır. Bu özellikler dilin üç önemli boyutuna dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, öğrenenlerin bireysel dil ihtiyaçlarıyla ilgilenmek (madde 1 ve 4), ikincisi dili gerçek bağlamlar olmadan kullanmanın isteksizliği (madde 2, 7 ve 8) ve üçüncüsü de dil kullanımının ve dil öğreniminin çok çeşitli tepkiler oluşturduğudur (3, 5 ve 6) (Brumfit, 2001, 49).

Öğrenenlerin yabancı dilde iletişimsel yetilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yöntem mümkün olduğunca iletişimsel sürece uygun olan durumlar yaratır. Böylelikle hedef dil iletişimsel bir çerçevede içinde sunulmuş olur. Morrow (1981, 62)'a göre iletişimsel etkinliklerin bilgi boşluğu (information gap), tercih (choice) ve dönüt (feedback) olmak üzere üç önemli özelliği vardır.

Gerçek hayatta iletişim, kişilerden birinin bildiğini diğerinin bilmediği iki ya da daha fazla insan arasında gerçekleşir. İletişimin amacı bilgi boşluğunu doldurmaktır. Sınıf açısından baktığımızda boşluk doldurma alıştırmaları bir öğrencinin diğer öğrenciye bilmediği bir şeyi söyleme durumudur. Bu kavram, iletişimsel dil öğretiminin en önemli kavramlarından biri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri bilgi boşluğunun var olduğu motive edici ortamlar sağlamak ve öğrencilerin bunu en uygun şekilde tamamlamasını sağlamaktır (Morrow, 1981, 62).

İletişimin diğer önemli bir özelliği de katılımcıların hem ne söyleyeceğini hem de nasıl söyleyeceğini tercih edebilmesidir. Konuşmacı açısından bu, o anda sadece ne demek istediğini seçebilmesi değil, ayrıca istediği dilbilgisi yapılarını seçebilmesidir (Morrow, 1981, 63). Eğer alıştırma çok sıkı bir şekilde kontrol ediliyorsa ve öğrencilerden söyleyecekleri şeyi sadece bir yolla ifade etmeleri bekleniyorsa, konuşmacının seçme ve bilgi alışverişinde bulunma şansı yoktur. Bu yüzden bu tür bir alıştırma iletişimsel değildir (Larsen-Freeman, 2000, 129). Konuşan ve dinleyenin kullandığı dil kontrol edildiği sürece iletişim tam olarak sağlanamaz.

İletişimin anlamlı olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için diğer bir koşul da konuşmacıların birbirlerine dönüt vermesidir. İki konuşmacı bir etkileşimde yer aldıklarında kafalarında bir amaç vardır (Morrow, 1981, 63). Gerçek iletişim amaca

yöneliktir. Konuşmacı bu yüzden dinleyiciden aldığı bilgiyi değerlendirerek amacına ulaşmış ulaşmadığını görmelidir. Bu değerlendirme ise dönüt sayesinde yapılabilmektedir. Eğer dinleyicinin konuşmacıya dönüt sağlayacak fırsatı yoksa gerçek anlamda iletişim sağlanmamıştır (Larsen-Freeman, 2000, 129). Dönüt, konuşmacılara iletişimin ne kadar başarılı olduğunu göstermektedir (Littlewood, 1981, 90).

Littlewood (1981, 20) iletişimsel dil öğretiminde kullanılan alıştırmaları, işlevsel iletişim etkinlikleri ve toplumsal etkileşim etkinlikleri olarak ikiye ayırır. İşlevsel iletişim etkinlikleri, öğrenenlerin iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesini sağlayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler; resimleri karşılaştırma, benzerlik ve ayrılıkları not etme, bir resim takımında olası olay sırasını belirleme, bir harita veya resimde eksik özellikleri bulma, bilinen ipuçlarını kullanarak problem çözme gibi etkinliklerdir. Yabancı (hedef) dilde yeterli bir konuşmacı, sadece işlevsel olarak etkili bir dil değil, ayrıca bulunduğu sosyal ortama da uygun bir dil seçmelidir. Bu yüzden dil öğretiminde, iletişimin sadece işlevsel boyutlarını değil sosyal boyutlarını da içeren toplumsal etkileşim etkinliklerine de yer verilmelidir. Bu tür etkinliklerde öğrenenlerin dikkati dil aracılığıyla sosyal anlamlara çekilmektedir. Karşılıklı konuşma, tartışma, rol yapma, benzetim gibi etkinlikler toplumsal etkileşim etkinliklerinden bazılarıdır. Littlewood (1981, 20-21)'a göre bu etkinlikler öğrenenin motivasyonunu arttırır, öğrenmeyi destekleyen bir bağlam yaratır ve doğal öğrenmeyi sağlar.

İletişimsel dil öğretiminin diğer bir özelliği otantik materyaller (gerçek araçlar) kullanılmasıdır (Larsen-Freeman, 2000, 129). Otantik materyaller sayesinde öğrenenler dili, öğretilen dili anadili olarak konuşanlardan dinleyerek dili anlama becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Demirel, 2004, 50). İletişimsel dil öğretimini savunanlar, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri şeyi gerçek dünyaya transfer edememeleri ve birçok durumda doğal bir dile maruz kalmamaları gibi sorunları aşabilmek için otantik materyallerin kullanımını desteklemektedirler (Larsen-Freeman, 2000, 130). Sınıf etkinlikleri mümkün olduğunca gerçek dünya ile paralel olmalıdır (Clarke, Silberstein, 1977, 51'den aktaran Nunan, 1989, 59). Bu da etkinliklerde kullanılan materyaller ile sağlanabilir. Radyo programları, gazeteler, dergiler, otobüs tarifeleri, televizyon yayınları sınıflarda kullanılabilecek otantik materyallerden bazılarıdır. Özellikle öğretilecek dilin, ikinci dil olarak değil de

yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde otantik materyallerin kullanılmasının daha önemli olduğu ve bu şekilde daha etkili bir öğretimin yapılacağı düşünülmektedir (Linder, 1999, 34).

İletişimsel dil öğretiminde grup ve ikili etkinlikler de çok önemli bir yer tutmaktadır (Harmer, 2001, 85; Larsen-Freeman, 2000, 130). İletişimsel etkinlikler genellikle küçük gruplar halinde gerçekleştirilir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenenler dili iletişim kurmak için kullanma ve doğal konuşmalara benzer ortamlarda etkileşimde bulunma imkânına sahip olurlar. Böylelikle, öğrenenlerin hedef dili kullanmak için motivasyonları artar (Larsen-Freeman, 2000, 129). Ayrıca bu tür etkinliklerde öğrenciler verilen görevle meşgulken öğretmenin kolaylaştırıcı ve gözlemleyici rolünde olması öğrencilerin pasif bir şekilde öğretmenden bilgi almaları yerine hedef dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlar. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretildiği ortamlarda öğrencilerin günlük yaşamlarında hedef dili duyma ihtimalleri çok azdır. Hedef dilin kullanıldığı tek ortam sınıfları ve bu dili duydukları tek kişi de öğretmenleridir. Bu yüzden, hedef dili kullanmak için ortamların yaratıldığı grup ve ikili çalışmalarının dil öğretiminde önemli bir yeri vardır (I-Jung, 2004, 2).

1.7 İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretmenlerin Rolü

Dilbilgisi ağırlıklı yöntemlerden iletişime önem veren yöntemlere geçiş ve öğretme-öğrenme materyallerindeki teknolojik ilerlemeler yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğretmenlerin sınıfta otorite olarak görüldüğü geleneksel rolünün değişmesine yol açmıştır. İletişimsel dil öğretiminde öğretmenler, dil öğrenimine uygun ortamlar yaratarak ve öğrencilerin dili kullanıp uygulama yapmalarını sağlayacak fırsatlar sunarak öğrenmeyi kolaylaştıran kişiler olarak algılanmaya başlamışlardır (Celce-Murcia, 1991, 8; Richards, Rodgers, 1986, 78).

Breen ve Candlin (1980) ise iletişimsel dil öğretimindeki öğretmen rollerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmenin iki ana rolü vardır: ilk rolü sınıftaki bütün katılımcılar arasında ve bu katılımcılar ile çeşitli etkinlik ve metinler arasında iletişim sürecini kolaylaştırmaktır. İkinci rolü ise öğrenme-öğretme grubuna bağımsız bir katılımcı olarak katılmaktır. İkinci rol birinci rolün amaçları ile yakından ilişkilidir ve ondan doğar. Bu roller öğretmen için ikincil rol takımı anlamına da gelmektedir; ilk olarak kaynakların düzenleyicisi ve kaynağın kendisi, ikinci olarak ise sınıf prosedürlerinde ve etkinliklerinde rehberlik rolü vardır. Öğretmen için

üçüncü rol ise uygun bilgi ve yeteneklerle katkıda bulunabilen araştırmacı ve öğrenen rolüdür.” (1980, 99).

Bütün bu süreç boyunca öğretmenler, öğrencilerin sorularını cevaplamakta ve onların performanslarını gözlemlemektedir (Larsen-Freeman, 2000, 128). Bu gözlem sırasında öğrenenlere müdahale etmeseler bile, gördükleri zayıf noktaları onların öğrenme ihtiyaçları olarak değerlendirmekte ve daha sonra düzeltmek üzere not etmektedirler (Littlewood, 1981, 92). Demircan (1990, 261), öğretmenlerin iletişimsel dil öğretiminde görevlerini, gereksinim çözümleyicisi (öğrencilerin gereksinimlerini saptar ve onlara yanıt verme sorumluluğunu üstlenir), danışman (açıklama, onaylama ve geri bildirim yaparak etkili iletişimi sağlar) ve grup işlem düzenleyicisi (yerli öğretmenler bu açıdan özel eğitime gerek duyarlar) olarak ifade etmiştir. İletişimsel yaklaşımda amaç öğrenenlerin iletişimsel yetilerini geliştirmek olduğuna göre bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin en önemli görevleri, çeşitli etkinliklerle iletişimi teşvik edecek durumlar yaratarak sınıfta iletişimi sağlamak olarak görülmektedir.

1.8 İletişimsel Dil Öğretiminde Öğrencilerin Rolü

İletişimsel dil öğretiminde vurgu, dilin yapısında uzmanlaşmaktan ziyade iletişim sürecine yapılmaktadır. Bu da öğrenenlerin geleneksel sınıflardan daha farklı rollere sahip olmasına yol açmaktadır (Richards, Rodgers, 1986, 76-77). Öğrenenler, öğrenme sürecine katkıda bulunan, öğrenme süreci boyunca öğrenmeleriyle ilgili kararlar veren aktif kişilerdir (Lo ve diğ., 2000, 15). Kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk da onlara aittir. Bu, öğretmenlerin rolünün, öğretmen merkezli diğer yöntemlere göre daha az baskın olmasından kaynaklanmaktadır (Larsen-Freeman, 2000, 129). Breen ve Candlin (1980, 101) ayrıca, bu yaklaşımda öğrenenlerin kendi yorumları ve öğrenme deneyimleriyle ilgili diğer öğrenenlere dönüt vererek bir nevi öğretmen rolünü de üstlendiklerini belirtmektedirler.

Genelde, sunulan bir parça ya da dilbilgisi kurallarının ve sınıf düzeninin standart olmadığı iletişimsel dil öğretiminde, öğrenenlerden, öğretmenden ziyade birbirleriyle iletişim kurmaları istenmektedir (Richards, Rodgers 1986, 77). Bunun için keşfederek öğrenmeyi içeren, anlamlı görev ve etkinliklerde yer alırlar. Bunlar, rol yapma, drama, bilgi boşluğu gibi çeşitli ikili ya da grup aktiviteleri olabilir (Celce-Murcia, 1991, 8). Bu süreçte yapılan hatalar ya hiç düzeltilmemekte ya da sık olarak

düzeltilmemektedir. İletişimsel dil öğretimi uzmanları öğrenenlerin, başarısız olan iletişimlerinin sadece konuşmacının ya da dinleyenin hatası olmadığını, herkesin sorumluluğunda olduğunu görmelerini tavsiye etmektedir. Aynı zamanda öğrenenler başarılı bir iletişimin de hep birlikte başarılmış ve onaylanmış olduğunun bilincine varmalıdır (Richards, Rodgers 1986, 77). Sonuçta, dil öğretimi çeşitli deneme ve hatalarla dilin yaratıcı bir şekilde kullanılmasını içeren aşamalı bir süreçtir (Celce-Murcia, 1991, 8). Öğrenenler de bu süreçte aktif bir şekilde rol almalıdır.

1.9 İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretim Materyalleri

İletişimsel dil öğretimini desteklemek için çok çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bazı çağdaş yöntemlerin aksine iletişimsel dil öğretiminin uygulayıcıları, materyallerin sınıf etkileşimi ve dil kullanımının kalitesini etkilediğini düşünmektedirler. Materyaller bu yüzden dilin iletişimsel olarak kullanımını teşvik etmede birincil role sahiptir. İletişimsel dil öğretiminde son zamanlarda kullanılan materyaller; metne-dayalı, göreve-dayalı ve nesnelere-dayalı araç-gereçler diye üçe ayrılmaktadır (Richards, Rodgers, 1986, 79).

Metne-dayalı araç-gereçler, iletişimsel dil öğretimini yönlendirmek ve desteklemek için tasarlanan kitaplardır (Richards, Rodgers, 1986, 79). Örneğin böyle bir kitapta bir dersin bir izleği, görev çözümlemesi, alıştırma ortamı betimlemesi (Biri müdürü görmek istiyor, ama randevusu yok. Ondan gerekli bilgiyi alıp müdüre ulaştırın), bir uyarıcı sunuşu (banttan bir işyeri konuşması), anlamayı yoklayıcı soruları (Yabancı neden dairede?), başka sözcüklerle anlatma alıştırmaları bulunur. İletişimsel öğretimi desteklemek üzere göreve-dayalı alıştırmalar için alıştırma kitapları, ipucu kartları, etkinlik kartları, ikili-iletişim alıştırma malzemesi, öğrenci etkileşim uygulaması kitapçıkları, oyma parçalı bilmeceler kullanılır (Demircan, 1990, 261). Ayrıca iletişimsel alıştırmaları desteklemek için çok çeşitli nesneler kullanılabilir. Özellikle, sınıfta otantik, yani gerçek hayattan materyallerin kullanılması savunulmaktadır. Bunlar; işaretler, dergiler, ilanlar, reklâmlar, grafik ve görsel kaynaklar, haritalar, semboller, resimler ve tablolar olabilir. (Richards, Rodgers, 1986, 80).

1.10 Öz Yeterlik İnancı ve Sosyal Öğrenme Kuramı

İletişimsel dil öğretimi, iletişimsel yeti gibi son yıllarda eğitim alanında dikkat çeken kavramlardan biri de öz yeterlik kavramıdır. Öz yeterlik inancının insanların

hayatlarında önemli bir yeri vardır. İnsanlar sahip olduğu inançlara göre davranışlarını şekillendirmekte, ne yapacaklarına karar vermekte, bu kararlar hareketlerinin sonuçlarını etkilemekte ve belki de hayatlarının akışını değiştirmektedir.

Sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramı olan öz yeterlik inancı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir (Pajares, [25.07.2007]). Bandura (1997a, 3) bu kavramı, kişinin yeteneklerini organize edebileceğine ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlilik geliştirebileceğine dair inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik inancı Sosyal Öğrenme kuramı içerisinde tanımlanıp açıklanmaya çalışıldığı için ilk önce bu kuramdan bahsedilmiştir.

1.10.1 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Tarihçesi

Son yıllarda birçok davranışsal kuramcı, edimsel koşullanmanın öğrenmeyi açıklamada çok sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Birçoğu, öğrenme kuramlarını beklentiler, düşünceler, inançlar gibi direkt olarak görülemeyen bilişsel süreçleri içeren çalışmalarla genişletmiştir. Geliştirilen bu kuramlardan biri de Albert Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı"dır. Bandura, öğrenmeyi geleneksel bir şekilde davranışsal açıdan bakan görüşlerin doğru fakat eksik olduğunu düşünmüştür. Onların öğrenmeye sadece kısmen bir açıklama getirdiğini, sosyal etkileri hesaba katmadığını ifade etmiştir (Woolfolk, 1995, 220).

İnsanların birbirlerini gözleyerek öğrenebilecekleri inancı Plato ve Aristo gibi eski Yunanlı düşünürlere dayanır. Onlar için eğitim, öğrencilere sunmak için en iyi modelleri seçmek ve bu modellerin özelliklerinin gözlemlenerek örnek alınmasını sağlamaktır. Sosyal öğrenmeyi deneysel olarak ilk çalışan kişi ise Edward L. Thorndike'dır. Fakat Thorndike'ın hayvanlar üzerinde yaptığı deneyler başarısız olmuş, "başkalarını gözlemleyerek öğrenme gerçekleşir" hipotezi doğrulanamamıştır. 1908'de Watson, Thorndike'ın araştırmasını maymunlarla tekrar etmiş, fakat o da gözlemleyerek öğrenilebileceğine dair bir kanıt bulamamıştır. Bu deneyler sonucunda Thorndike ve Watson öğrenmenin sadece direkt deneyim sonucu ortaya çıktığını, direkt olmayan ya da dolaylı deneyim sonucu öğrenme olmadığı sonucuna varmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenmenin diğer insanları gözlemleyerek değil, bir kişinin çevresiyle kendi kişisel etkileşimi sonucu meydana geldiğini savunmuşlardır. Thorndike ve Watson'ın bu çalışmalarından sonra, 1941 yılında

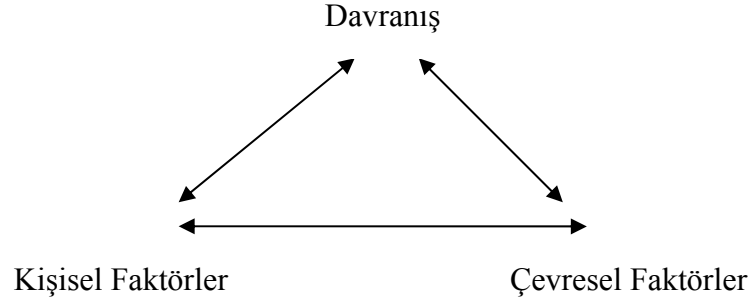
Miller ve Dollard'ın "Sosyal Öğrenme ve Taklit" isimli kitabı basılıncaya dek sosyal öğrenmeyle ilgili pek fazla araştırma yapılmamıştır (Hergenhahn, Olson, 2001, 316-317).

Miller ve Dollard'ın ortaya attığı sosyal öğrenme kuramında, diğerlerini gözlemleyerek öğrenmenin gerçekleşebileceğini, ancak bunun davranış ödüllendirildiğinde, pekiştirildiğinde ya da ceza verilmediği takdirde olduğu savunulmaktadır (Hergenhahn, Olson, 2001, 318; Senemoğlu, 2005, 217). Bu kuram; ilk kez verilen tepkileri, doğrudan ya da dolaylı pekiştireç verilmeden ortaya çıkan davranışları ve pekiştirilen davranışın gözlenmesine rağmen hemen ortaya çıkmayan davranışları açıklamada yetersiz kaldığından başarısız olmuştur. 1963'te Bandura ve Walters "Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi" isimli kitabı yazarak sosyal öğrenme kuramının sınırlarını genişletmiştir. Fakat 1970'de Bandura, asıl anahtar öğrenin sadece diğer öğrenme kuramlarında değil kendi öğrenme kuramında da eksik olduğunun farkına varmış ve 1977'de "Öz Yeterlik: Davranışsal Değişimi Birleştiren Kurama Doğru" adlı kitabında bu eksik parçayı insanın kendi inançları (self-beliefs) olarak tanımlamıştır (Pajares, [25.07.2007]).

1.10.2 Sosyal Bilişsel Kuramın Temel İlkeleri

Bandura (1986, 392)'ya göre insanların başarısı; bir kişinin davranışları, çevresel değişkenler, bilişsel ve diğer kişisel faktörlerle karşılıklı etkileşim içindedir. Bu görüşe göre öz yeterlik bir kişinin davranışlarını ve çevresini etkiler, aynı zamanda hareket ve durumlardan etkilenir (Pajares, [25.07.2007]). Buna bağlı olarak da sosyal bilişsel kuramın dayanakları; insan, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, davranışların olası sonuçlarını öngörme, dolaylı öğrenme, öz düzenleme, öz yargılama ve öz yeterlik inancıdır.

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin bir sonraki davranışlarını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir (Bandura, 1997a, 6).



Şekil 1.1: Karşılıklı Belirleyicilik

Albert Bandura, **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. (USA: Prentice Hall, 1986), 24.

Örneğin, okulda öğretmenler öğrencilerin akademik olarak öğrenmelerini ve kendilerine güven duymalarını sağlamaya çalışırlar. Sosyal bilişsel kuramı çerçeveleri olarak kullanan öğretmenler, öğrencilerinin duygusal durumlarını geliştirebilir, kendileriyle ilgili hatalı inançları düzeltebilir ve düşünme alışkanlıklarını (kişisel faktörler) geliştirebilirler, onların akademik yeteneklerini ve öz düzenleme davranışlarını (davranış) geliştirebilirler ve öğrenci başarısının düşmesine sebep olan okul ve sınıf yapısını (çevresel faktörler) değiştirebilirler (Pajares, [25.07.2007]).

Bandura, sosyal bilişsel kuramında insanların davranışında ve öğrenmesinde çevresel faktörlere fazlasıyla önem veren kuramlara karşı çıkmıştır. Davranışçı kuramlarda, içsel süreçlere fazla ilgi gösterilmemekte, insanların dışsal uyarıcılarla işlevlerini yerine getirdiğine inanılmaktadır. Bandura'ya göre psikoloji, insanlar kendi düşünce ve duygularını tahlil etmediği sürece insan yaşamındaki zorlukları açıklayamaz. Bunun için kişilerin önce kendi psikolojik süreçleriyle ilgili bilinçlerine bakmaları gerekir. İnsan davranışlarının çevresel faktörlerden nasıl etkilendiğini tahmin edebilmek için de önce bireyin bilişsel sürecini ve olanları nasıl yorumladığını anlamak gerekir (Pajares, [25.07.2007]).

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura (1986, 18), insanların dünyanın kendisinden çok, bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını, bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bu, insanların düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduklarından geçmişi kafasında taşıyabilecekleri, geleceği ise tespit edebilecekleri anlamına gelmektedir. Gelecekteki muhtemel davranışlar

zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir ve test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir (Bandura, 1986, 18).

3. Öngörü Kapasitesi: Bireyler, sembolleri kullanarak bilişsel problemleri çözebilir ve gelecekle ilgili öngöründe bulunabilirler. İnsanlar çeşitli hareketleri planlarlar, bu hareketlerin sonuçlarını tahmin ederler ve kendilerini motive etmek, etkinlikleri düzenlemek için hedefler koyarlar. Bütün bunlar, olayları gerçekten yaşamadan sonuçlarını tahmin ederek çeşitli stratejiler planlayabilme yeteneğindendir (Pajares, [25.07.2007]).

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar sadece kendi deneyimlerinden öğrenmezler, başkalarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Dolaylı öğrenme, kişinin yeni bir davranışı denemeden ya da hata yapmadan öğrenmesini sağlar. Bu, insanların pahalıya mal olan ya da ölümcül hatalar yapmalarını engeller. Gözlem, sembolik olarak kodlanır ve gelecekteki hareketler için rehber olarak kullanılır. Gözlemleyerek öğrenme dikkat, hafızada tutma, üretme ve motivasyon sonucu oluşur (Pajares, [25.07.2007]).

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözden geçirip, kendi ölçütleri ile karşılaştırarak yargıda bulunma ve gerekiyorsa davranışlarını önceden oluşturduğu ölçütlerine uygun hale getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bandura'ya göre, insanların davranışları sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemez. İnsanlar davranışlarını büyük ölçüde kendi kendilerine düzenlerler. Öz düzenleme, motivasyonel standartlar ile sosyal ve ahlaki standartları da içine alan kişinin kendi ürettiği ve dış kaynaklı etkilerin karşılıklı etkileşimleri ile ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1986, 20).

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Bandura (1986, 21) için en insani özellik insanların kendi kendilerini yargılayabilme yetenekleridir. Bu yüzden, Sosyal Öğrenme Kuramının en önemli özelliğidir. Bu yargılama sayesinde, insanlar deneyimlerini anlamlandırır, kendi bilişsel süreçlerini ve inançlarını keşfederler, kendilerini değerlendirirler ve davranış ile düşüncelerini bunlara göre değiştirirler (Pajares, [25.07.2007]).

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı bu temel ilkeler, aynı zamanda öz yeterlik kavramını da açıklamaktadır. Buradan yola çıkıldığında, insanların kendi kapasiteleri hakkında düşünme ve kendileri ile ilgili olumlu ya da olumsuz yargıda bulunma davranışlarının sosyal öğrenme kuramı ve öz yeterlik inancının temeli olduğu söylenebilir.

1.11 Öz Yeterlik Nedir?

Öz yeterlikle ilgili alan yazında “öz yeterlik inancı” (self-efficacy beliefs) (Akkoyunlu, Orhan , 2003; Yılmaz ve diğ., 2004), “algılanan öz yeterlik” (perceived self-efficacy) (Celep, 2000; Senemoğlu, 2005), “öz yeterlik algısı” (sense of self-efficacy) (Aşkar ve Umay, 2001), “öz yeterlik yargısı” (Celep, 2000) ya da “öz yeterlik duygusu” (Celep, 2000; Önen ve Öztuna, 2005’den aktaran Büyükduman, 2006, 16) gibi farklı terimler kullanılmıştır. Bu çalışmada ise “öz yeterlik inancı” kullanılacaktır.

Bandura (1997a, 3) öz yeterlik inancı kavramını “kişinin yeteneklerini organize edebileceğine ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlilik geliştirebileceğine dair inançlarıdır” şeklinde açıklamıştır. Öz yeterlik inançları, insanların motivasyonları, iyi olmaları ve kişisel başarıları için bir temel sağlar. Bunun nedeni, insanların hareketlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmadan harekete geçemeyecekleri ya da zorluklar karşısında azimle devam edemeyecekleri gerçeğidir. Birçok deneyin sonucu Bandura’nın geliştirdiği öz yeterlik inançlarının, insanlar ister üretken ister yıkıcı, ister olumlu ister olumsuz düşünsün, kendilerini iyi motive ettiklerinde, zorluklara karşı azimle devam ettiklerinde, stres ve depresyona karşı zayıflıklarında ve hayatla ilgili yaptığı seçimlerinde insanların hayatlarını bir şekilde etkilediğini ispatlamıştır (Pajares, [25.07.2007]).

Öz yeterlik, kişinin gerçek yeterlilik seviyesinden ziyade bu yeterliliği nasıl algıladığıyla ilgilidir. Bu önemli bir ayrımdır, çünkü insanlar gerçek yeteneklerini küçümseyebilir ya da abartabilirler. Kişilerin sürdürmek için seçtiği hareketler ya da harcadıkları çaba yaptıkları bu tahminlerden etkilenir. Yeteneklerini abartmak ya da küçümsemek ayrıca kişilerin sahip oldukları yetenekleri nasıl kullandıklarını da etkileyebilir. Yetenek sadece uygulandığı zaman iyidir. İnsanların yeteneklerini iyi yönde mi yoksa kötü yönde mi kullanacaklarını göreve yaklaşımları ve bu görevleri yerine getirirlerken kendilerine duydukları inançlar belirler. Zarar veren şüpheler

kolaylıkla en iyi yetenekleri geçersiz kılar. (Bandura, 1997a, 35). Örneğin, Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991'den aktaran Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998, 211), matematikte aynı yetenek seviyesine sahip çocukların matematik problemlerini çözme becerilerinde öz yeterlik inançlarına bağlı olarak çok farklı sonuçlar ortaya çıktığını bulmuşlardır. Yüksek öz yeterliğe sahip çocukların bildikleri şeyleri daha tutarlı ve etkili bir şekilde uyguladıkları görülmüştür.

Bandura (1997b, 2) öz yeterlik inançlarının insan yaşamındaki önemini şu sözleriyle açıkça ortaya koymuştur: “İnsanların motivasyon seviyeleri, duyuşsal durumları ve hareketleri gerçekte doğru olandan çok onların neye inandıklarına bağlıdır.”. Bundan dolayı, insanların nasıl davranacakları gerçekte ne başarabileceklerinden ziyade yetenekleriyle ilgili düşüncelerinden daha kolay tahmin edilebilir. Bu, insanların neden bazen gerçek yeteneklerinden daha farklı davrandıklarını ya da aynı yetenek ve bilgilere sahip olmalarına rağmen farklı davranış sergilediklerini açıklamaya yardımcı olur (Pajares, [25.07.2007]).

1.12 Öz Yeterlik İnancının Oluşumu

İnsanlar, öz yeterlik inançlarını dört kaynaktan gelen bilgileri yorumlayarak oluşturmaktadır. Bu kaynaklar; kişinin kendi geçmiş deneyimleri (mastery experiences), sosyal modellerin gözlemlenmesi (vicarious experiences), sözel ikna (verbal persuasion) ile fizyolojik ve duyuşsal durumlardır (physiological and emotional states) (Bandura 1977, 195; 1986, 399; 1997a, 79; 1997b, 3; Pajares, [25.07.2007]).

1.Geçmiş Deneyimler: Bandura (1977, 195)'ya göre geçmiş deneyimler, öz yeterlik inancının oluşmasında en etkili kaynaktır, çünkü kişinin kendi deneyimlerine dayanmaktadır. Başarı kişinin öz yeterlik inancını arttırırken, sürekli başarısızlıklar kişinin kendi yeteneklerine ilişkin inancını olumsuz yönde etkilemekte, öz yeterliği düşürmektedir. Bu başarısızlıkların özellikle olaylardan önce meydana gelmesi ve çaba eksikliğinden ya da dış olaylardan kaynaklanmaması kişinin öz yeterlik inançlarını oldukça düşürür. Fakat kişi sürekli başarılar sonucu güçlü bir öz yeterlik geliştirmişse ara sıra olan başarısızlıklar kişinin kendi yetenekleriyle ilgili olan yargılarını çok fazla etkilemez. Bu, insanların genellikle başarısızlıklarının sebebini durumsal faktörler, yetersiz çaba veya kötü stratejiler olarak görmelerinden

kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda başarısızlığın kişilerin öz yeterlik inançlarını arttırdığı durumlar da olabilir. Kötü performanslarını kendilerinden ziyade hatalı stratejilere yüklediklerinde ve daha iyi stratejilerin gelecekte başarı getireceğini düşündüklerinde insanların kendilerine olan güvenleri artabilmektedir. Diğer yandan, eğer insanlar hayatlarında sadece kolay başarılar elde ederlerse çabuk sonuçlar beklemeye başlarlar ve başarısızlık karşısında cesaretleri kolayca kırılır. Yüksek bir öz yeterlik inancının gelişebilmesi için azimli bir şekilde zorlukların, engellerin üstesinden gelinmesi gerekir. Zorluklar, insanların yeteneklerini kullanmaları ve olayları kontrol ederek başarısızlıkların nasıl başarıya dönüştüğünü öğrenmeleri için fırsat sağlamaktadır (Bandura, 1977, 195; 1986, 400; 1997b, 3). İnsanların karşılaştığı bazı zorluk ve engeller, insana başarının sürekli bir çabayla elde edildiğini öğreterek faydalı bir amaca hizmet eder.

Her ne kadar Bandura (1997a) öz yeterlik inançlarının genellikle başarıyla arttığını ve tekrarlanan başarısızlıklarla düştüğünü ifade ettiyse de aslında performansın asıl etkisinin o performansın nasıl oluştuğuna dair kişinin inancına bağlı olduğunu düşünmektedir. Bandura öz yeterlik inancıyla ilgili şunları söylemektedir:

“Performans tek başına bir insanın yetenekleri hakkında karar vermesi için yeterli bilgiyi sağlamaz, çünkü bunun dışında birçok faktör performansı etkileyebilir. Bu yüzden, performansın öz yeterliğe eş olarak algılanmaması gerekir. İnsanların algılanmış yeterliklerini performanslara göre ne derecede değiştirecekleri diğer faktörlere; kendi yetenekleri hakkındaki hükümlerine, görevin zorluklarına, harcadıkları çabanın miktarına, aldıkları dış yardımların miktarına, hangi şartlar altında görevi yerine getirdiklerine, başarı ve başarısızlıklarının geçici modellerine ve bu deneyimlerin bilişsel olarak hafızada nasıl organize edildiği ve yapılandırıldığına bağlıdır.” (1997a, 81)

Sonuçta, öz yeterlik inançları sadece geçmiş deneyimlerin bir yansıması değildir. Performansla ilgili bilişsel süreci bilmek insanların öz yeterlik inançlarını daha çok etkilemektedir (Bandura, 1997a, 81). Pajares ([25.07.2007]) de geçmiş deneyimlerin sadece ham bir bilgi olduğunu ve bu bilginin bilişsel olarak nasıl işleneceğini ve insanların öz yeterlik inançlarını nasıl etkileyeceğini daha başka birçok faktörün etkilediğini ifade etmektedir.

2. Gözlem: Öz yeterlik inancının oluşmasını ya da güçlenmesini sağlayan ikinci etkili yol sosyal modellerin gözlemlenmesiyle elde edilen bilgidir. İnsanların, kendilerine benzer kişilerin azimli bir şekilde çaba harcayarak başardıklarını görmeleri, onların da bu etkinlikleri yapabilecek yetenekleri olduğuna ilişkin

inançlarını arttırır (Bandura, 1977, 197; 1986, 403; 1997b, 3). Aynı şekilde, diğer insanların harcadıkları yüksek çabaya rağmen başarısız olduklarını görmek gözlemleyen kişinin kendi öz yeterliği ile ilgili inancını azaltabilir ve motivasyon seviyesini düşürebilir (Brown, Inouye, 1978'den aktaran Bandura, 1997b, 3).

Model alma, yeteneklerin, inançların ve yeni davranışların kazanılmasında en önemli yollardan biridir (Bandura, 1986; Rosenthal, Zimmerman, 1978'den aktaran Schunk 1987, 149). Bandura (1997b, 3-4)'ya göre öz yeterlik inancının oluşmasında gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması önemlidir. Kişi kendisiyle model arasında ne kadar benzerlik kurarsa, modelin başarısı ya da başarısızlığı o kişi için daha ikna edicidir. Kendisine benzer kişilerin başarılı olduğunu görmek gözlemleyen kişinin öz yeterliğini arttırır ve görevi denemek için onu motive eder. Diğerleri başarıyorsa kendisi de başarabilir diye düşünmeye başlar. Aynı şekilde, kendisine benzer özelliklere sahip kişilerin başarısız olduğunu görünce, kişi o iş için gerekli yeteneklere sahip olmadığını düşünür ve başarısız olacağı düşüncesiyle o davranışı denemekten kaçınır (Schunk, 1987, 150). Eğer kişi modelleri kendisinden çok farklı olarak görüyorsa öz yeterlik inançları da bu modellerin davranışlarından ve bu davranışlar sonucu oluşan sonuçlardan pek fazla etkilenmemektedir (Bandura, 1997a, 87).

Başkalarının gözlemlenmesi deneyimi direkt yaşamaktan daha az etkili olsa bile performansın üzerinde önemli ve uzun süren etkiler yaratabilir (Bandura, 1986, 404). İnsanlar kendi yeteneklerinden emin değillerse ya da geçmiş deneyimleri sınırlıysa başkalarını gözleme konusunda daha duyarlı olurlar. Özellikle de çok az deneyime sahip oldukları konularda başkalarının deneyimleri o kişiler için daha fazla önem taşımaktadır (Pajares, [25.07.2007]).

3. Sözel İkna: Doğrudan yaşanan deneyimler ve gözlemden sonra insanların başarılı olmak için sahip olduğu inançları güçlendirmenin üçüncü yolu sözel iknadır. Sözel ikna, insanların başarmak istedikleri şeye ulaşmak için yeterli yeteneklere sahip olduğunun söylenmesidir ve çok sık kullanılmaktadır (Bandura, 1986, 400). Bu iknalar, diğer insanların kişiye söylediği sözel yargıları içermektedir. İkna ediciler, kişinin kendisiyle ilgili inançlarının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Fakat sözel iknalar, övgülerle ya da boş konuşmalarla karıştırılmamalıdır. Etkili ikna ediciler, kişinin yetenekleriyle ilgili inançlarını geliştirirken, aynı zamanda başarının ulaşılabilir olduğu inancını sağlamalıdır. Olumlu iknalar, kişinin öz yeterliğini

arttırırken olumsuz iknalar zayıflatmaktadır. Bir kişinin öz yeterlik inançlarını olumsuz yargılarla azaltmak, olumlu yargılarla güçlendirmekten daha kolaydır (Pajares, [25.07.2007]). İkna eden kişinin özellikleri de sözel iknada önemli bir etkidir. Eğer ikna eden kişi güvenilir ve o konuda uzmansa ikna daha etkili olmaktadır (Bandura, 1977, 198).

Sözel ikna, belki tek başına öz yeterliği arttırmak için yeterli güce sahip olmayabilir, fakat övgü gerçekçi temellere dayanıyorsa başarılı performansların olmasına katkıda bulunabilir (Bandura, 1997a, 101). Bir dereceye kadar kişinin öz yeterliliğiyle ilgili yapılan övgüler insanların başarılı olmaları için daha çok çaba sarf etmelerini, yeteneklerini ve öz yeterliklerini geliştirmelerini sağlar (Bandura 1997b, 4).

4. Fizyolojik ve Duyuşsal Durumlar: İnsanlar kendi yetenekleriyle ilgili karar verirken fizyolojik ve duyuşsal durumları da dikkate alırlar. Endişe, stres, ruh hali gibi fizyolojik ve duyuşsal durumlar kişinin yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi sağlar. İnsanlar güven derecelerini, hareketlerini düşünürken yaşadıkları duygusal durumları da göz önünde tutarak hesaplarlar. Güçlü duygusal reaksiyonlar sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda bize ipucu sağlar. İnsanlar yetenekleri hakkında olumsuz düşünce ve korkulara sahip olduklarında, bu duygusal reaksiyonlar öz yeterlik inançlarının düşmesine sebep olur ve korktukları yetersiz performansın meydana gelmesine sebep olan stres ve heyecanı tetikler (Pajares, [25.07.2007]).

İnsanlar kötü performans sergilediklerinde, strese karşı tepkilerini ve gerilimlerini zayıflığın işareti olarak yorumlamaktadır. Güç ve dayanıklılık gerektiren etkinliklerde yorgunluklarını, ağrılarını, acılarını fiziksel zayıflık olarak görmektedirler (Ewart, 1992'den aktaran Bandura 1997b, 4) Bunun yanında ruh hali de insanların kişisel yeterlilikle ilgili kararlarını etkilemektedir. Olumlu ruh hali insanların öz yeterliğini arttırırken ümitsiz ruh hali azaltmaktadır (Kavanagh, Bower, 1985'den aktaran Bandura 1997b, 4). Bandura (1997b, 5), fizyolojik ve duyuşsal durumları iyi bir şekilde geliştirerek ve olumsuz duyuşsal durumları azaltarak kişilerin öz yeterlik inançlarının artabileceğini ifade etmektedir.

Öz yeterlik inançlarıyla ilgili bilgilerin kaynakları direkt olarak yargıya dönüşmez. Bireyler olayların sonuçlarını yorumlarlar ve bu yorumlar yargıların oluştuğu bilgileri sağlar. İnsanların öz yeterlik inançlarıyla ilgili kararlarını verirken dinledikleri ve kullandıkları bilgilerin türleri ve onları tartarken, birleştirirken

kullandıkları kurallar bu yorumların temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden seçme, birleştirme, yorumlama ve bilginin tekrar toplanması öz yeterlikle ilgili kararları etkilemektedir (Pajares, [25.07.2007]).

1.13 Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenenlerin Davranış ve Anlayışlarına Etkileri

Öz yeterlik inancı öğrenenlerin davranışlarını ve anlayışlarını çeşitli şekillerde etkilemektedir (Bandura, 1993; Schunk, 1994'den aktaran Eggen, Kauchak, 1997, 346). Tablo 1.1'de görüldüğü gibi, öz yeterliği yüksek öğrenciler; öğrenme aktivitelerine istekli bir şekilde yaklaşırlar, büyük çaba harcarlar ve zorlukla karşılaştıklarında bile ısrarcı olurlar, başarabileceklerine inanırlar, stratejileri daha etkili bir şekilde kullanırlar ve yetenekleri aynı olsa bile öz yeterlik algıları düşük olan akranlarına göre daha iyi performans sergilerler.

1.14 Öğretmenliğe İlişkin Yeterlik İnancı

Eğitimsel kaynaklar bilgi merkezinde (ERIC) yapılan araştırmalarda “öğretmen yeterliği” kavramının geçtiği ilk yerin, Barfield ve Burlingame (1974) tarafından yapılan araştırma olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmacılar yeterlik kavramını “kişinin dünyayla daha etkili bir şekilde baş etmesini sağlayan kişisel özellik” olarak tanımlamıştır (1974, 10'dan aktaran Woolfolk, Hoy, 1990, 82). Öğretmen yeterliğiyle ilgili kuramsal çerçeveyi ise Bandura'nın sağladığına inanılmaktadır (Coladarcı, 1992, 323). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili alan yazına bakıldığında çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlarda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin başarısını ve öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediği açıklanmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili birçok araştırma yapan Hoy ve Woolfolk'a göre öğretmen öz yeterliği “bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inançları”dır (Woolfolk, 1995, 353). Fridman ve Kass (2002, 675) ise öğretmen yeterliğini “öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” olarak açıklamışlardır. Öğretmen yeterliğinin diğer bir tanımı da, öğretmenin derslerin yürütülmesinde ve organize edilmesinde gerekli olan hareketin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için gerekli olan yeteneklere sahip olduğuna dair inançlarıdır

Tablo 1.1 Öz Yeterlik İnançları Yüksek ve Düşük Öğrenen Özellikleri

	<i>YÜKSEK ÖZ YETERLİĞİ OLAN ÖĞRENERLER</i>	<i>DÜŞÜK ÖZ YETERLİĞİ OLAN ÖĞRENERLER</i>
<i>Göreve Yönelme</i>	Zor görevleri kabul eder	Zor görevlerden kaçır
<i>Çaba</i>	Zor bir görevle karşılaştığında yüksek çaba harcar	Zor bir görevle karşılaştığında az çaba harcar
<i>Israr</i>	Hedeflere ulaşılmadığında ısrar ederler	Hedeflere ulaşılmadığında bırakırlar
<i>İnançlar</i>	Başarılı olacaklarına inanırlar Hedeflere ulaşamadığında stres ve endişeyi kontrol ederler. Çevrelerini kontrol altında tutabileceklerine inanırlar	Yetersizlik duygusuna odaklanırlar Hedeflere ulaşamadığında endişe duyarlar Çevrelerini kontrol edemeyeceklerine inanırlar
<i>Strateji Kullanımı</i>	Etkili olmayan stratejileri bırakırlar	Etkili olmayan stratejilerde ısrar ederler
<i>Performans</i>	Aynı yetenekte olup öz yeterliği düşük olan öğrencilerden daha iyi performans sergilerler	Aynı yetenekte olup öz yeterliği yüksek olan öğrencilerden daha kötü performans sergilerler

Paul Eggen, Don Kauchak., **Educational Psychology**. (USA: Prentice Hall, 1997), 347'den uyarlandı.

(Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998, 233). Guskey ve Passaro ise, bu kavramı yine benzer bir şekilde (1994, 627) “öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini, ne kadar zor ve motive olmamış öğrenciler olsalar dahi, iyi bir şekilde etkileyebileceklerine olan inançları” olarak ifade etmişlerdir. Dembo ve Gibson (1985, 173) öğretmen yeterliğini “öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceklerine dair görüşleri” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımların ortak noktası, öğretmenin

öğrencinin mevcut durumu ve öğrenmenin gerçekleştiği ortam hangi şartlarda olursa olsun o öğrenciyi akademik olarak en iyi şekilde yetiştirebilecek ve öğrenmesini sağlayacak yeteneklere, kapasiteye sahip olduğuna dair inançlarıdır.

Öğretmen yeterlik kavramının kökleri 1976 ve 1977 yıllarında RAND kurumu tarafından yapılan ve Rotter'ın sosyal öğrenme kuramını temel alan araştırmalara dayanır. RAND kurumu araştırmacıları o zaman var olan ankete Rotter'ın (1966) makalesinden esinlenerek hazırladıkları iki madde eklemiştir. Bunlar en başta basit maddeler olarak görülse de anketin sonucunda güçlü sonuçlar alınmış ve öğretmen yeterliği kavramı doğmuştur (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998, 202).

Bu kavramın öğretmeyle ilgili genel öğretmenlik inancı (general teaching efficiency-GTE) ve kişisel öğretmenlik inancı (personal teaching efficiency-PTE) olmak üzere iki boyutu vardır. Genel öğretmenlik inancı; öğretmenin, öğrencinin motivasyon ve performansında bir bütün olarak önemli bir rol oynadığına inanmasıdır ve meslekte güven anlamına gelir. Kişisel öğretmenlik inancı ise öğretmenin etkili öğretme stratejileri geliştirebilme ve öğrencinin öğrenmesini olumlu bir şekilde etkileyebilme yeteneğine sahip olduğuna inanmasıdır. Kişisel öğretmenlik inancının gelişmesi, öğretmenlik yeterlik kavramındaki etkili bir öğretmeyle sonucu değiştirebilme inancının yanı sıra, bir öğretmenin daha etkili bir şekilde öğretebilecek yeteneğe sahip olduğu inancını da içererek bu kavramı daha kişisel bir seviyede genişletmiştir (Nietfeld, Cao, [20.09.2007]).

Öğretmen etkililiğinde bireysel farkları açıklayan bir değişken olarak tanımlanan öğretmen yeterliği (Gibson, Dembo, 1984, 569) ile ilgili deneysel çalışmaları inceleyen Ross (1998'den aktaran Brouwers, Tomic, 2000, 240) öğretmen yeterliğinin birçok önemli değişkeni tahmin ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bunlardan bazıları; öğrenci başarısı ve motivasyonu, öğrencilerin kendilerine olan saygıları ve tutumları, okul etkililiği, öğretmenin yeniliklere adaptasyonu, programın uygulanmasındaki başarı, öğretmenlerin özel eğitimle ilgili kararları, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve öğretmen stresidir.

Yüksek yeterlilik duygusuna sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkili olduğu yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır ve bu etki öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri için yüksek beklentileri vardır, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili

sorumluluk hissederler, hedefe ulaşabilmek için stratejileri vardır, öğretmeyle ilgili olumlu tutumlara sahiptirler ve öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine inanırlar (Ashton, 1984, 29). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, başarısızlık karşısında yılmazlar, eğitim programını uygularken inisiyatif kullanabilirler, yeni öğretim yaklaşımlarını kullanırlar, öğrenci başarısında daha iyi sonuçlar alırlar ve öğrencilerini daha iyi motive edebilirler (Gibbs, [20.07.2007]). Kendini etkili olarak gören öğretmenler öğrencinin öğrenmesine daha fazla vakit harcayacak, öğrencilerini hedeflerine ulaşmada destekler ve iç motivasyonu arttıırırlar (Bandura, 1993, 140'dan aktaran Barnes, [18.07.2007]). Yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretmenlikte yeni bir şeyler keşfetmelerinde harcadıkları çabayı, hedeflerini ve istek seviyelerini etkilemektedir. Güçlü öz yeterlik inancına sahip öğretmenler planlama ve organizasyonda daha başarılıdırlar (Allinder, 1994'den aktaran Tschannen, Hoy, 2001, 783). Öğretmek için daha çok istekli (Allinder, 1994; Guskey, 1994), kendilerini daha çok öğretmenliğe adanmış olurlar (Coladarci, 1992) ve öğretmenlikte kalma ihtimalleri daha yüksektir (Glickman, Tamashiro, 1982'den aktaran Tschannen, Hoy, 2001, 783). Açıkça görülüyor ki öğretmen yeterliği kavramı eğitim alanında çok önemli bir yere sahiptir.

1.15 Yabancı Dil Olarak İngilizce Kullanımına İlişkin Öz Yeterlik İnancı

Öğretmen yeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmıştır. Ancak, öz yeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki öz yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtamayacağından öğretmenlerin özel alanlardaki öz yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır. Öz yeterliliğin saptandığı özel alanlar fen, biyoloji, yabancı dil öğretimi ve bilgisayar kullanma gibi alanlar olabilir. Örneğin Riggs ve Enochs (1990), fen öğretimi öz yeterlik inançlarına ilişkin özel bir ölçünün, fen eğitimi davranışının daha yetkin bir göstergesi olabileceğini belirtmiş ve öğretmenin inanç sistemlerini fen dersindeki davranış örüntülerinin olası nedeni olarak ele almıştır (Riggs, Enochs, 1990'dan aktaran Yılmaz ve diğ., [15.06.2007]).

Öğretmenlerin kendi özel alanlarıyla ilgili düşündükleri şeylerin, öğrenciyken yaşadıkları deneyimlere (Lortie, 1975), kişisel pratik bilgilere (Connelly, Clandinin,

1988) ve değerleri ile inançlarına (Pajares, 1992) bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (aktaran Freeman, Johnson, 1998, 400). Bu uünden en önemlisinin ise öğretmenlerin inançları olduğu düşünülmektedir. Ashton (1984, 29) ğretmenlerin yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamış ve başka hiçbir ğretmen özelliğinin ğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki göstermediğini belirtmiştir. Kennedy (1996’dan aktaran Tercanlıoğlu, 2005, 148) ise hipotezinde “ğretmenlerin uygulamalarındaki gerçek ve etkili değişme sadece düşüncelerindeki değişimle mümkündür.” diyerek inançların öğretmenlerin davranışlarının şekillenmesinde çok büyük bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Herkes gibi öğretmenler de mesleki kararlarında kendi düşüncelerini ve inandıkları doğruları esas alarak karar vermektedirler. Bütün ğretmenler farklı geçmişlere, farklı kültürlere, farklı öğrenme ortamlarına maruz kaldıkları için kendi alanlarıyla ilgili farklı öz yeterlik inançlarına sahiptir ve bunları alanlarına yansıtır. Örneğin, dil – ana dil ya da yabancı dil – alanında çalışan öğretmenler, dil öğretirken kullandıkları yöntem ve tekniklerde kendi inanç ve değerlerinden yararlanabilirler. Öğretmenlerin ğrenme deneyimleri, dil öğreniminde nelerin başarılı nelerin başarısız olduğuna karar vermelerini etkilemesinin yanı sıra nasıl öğrettiklerini de etkilemektedir. İnandıkları doğrular ışığında aldıkları kararlar, öğrencilere sunulan ğretim biçiminden, materyal seçimine kadar tüm konularda etkisini gösterir ve sınıf içi eğitimin genel çerçevesini çizer (Szer, 2007, 403).

Yabancı dil öğretimindeki öz yeterlik inançları bu dille ilgili bilinenlerin niceliğiyle değil, dille yapılabilecek etkinliklerin niteliğiyle ilgilidir. Bu etkinlikler de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Kişinin bu becerilerde kendini ne kadar yetkin algıladığı bu konudaki öz yeterlik inancıyla yakından ilgilidir (Büyükduman, 2006, 36).

Bununla ilgili olarak, lkemizdeki İngilizce ğretmenliği lisans programları incelendiğinde (YK, [21.09.2007]) birinci sınıfın birinci ve ikinci yarıyılında okuma, yazma, konuşma ve etkili iletişim becerilerine yer verildiği görülmektedir. Bu sayede, ğretmen adayları bu dört beceriyi öğretmeden önce kendilerini öğrenen yerine koyarak kendi eksikliklerini tamamlama ve kendilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Aynı zamanda bu derslerde kendilerini nasıl algıladıkları, kendi öğrenme deneyimleriyle birlikte İngilizce z yeterliklerini oluşurmaktadır.

Öğretmen adaylarının bu yıllarda tam olarak şekillenen İngilizce öz yeterlikleri onların öğretme yöntemlerine yansıtacağı düşünülmektedir. Ayrıca, son yıldaki staj dersi ile öğrendikleri bütün kuramları uygulamaya koyma fırsatı yakalamaktadırlar. Bu staj dersleri öz yeterlik inançlarının oluşması açısından önemlidir. Eğitimleri boyunca edindikleri bu bilgiler ve deneyimler, kendi inanç süzgeçlerinden geçerek anlam kazanmakta ve bu da öğretmenlerin İngilizce öz yeterlik inançlarını ve öğretmenlik inançlarını oluşturmaktadır.

1.16 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde iletişimsel dil öğretimi ve öz yeterlikle ilgili araştırmalar ele alınacaktır.

1.16.1 İletişimsel Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda yapılış tarihlerine göre sırayla verilmiştir.

Hiep (2007), iletişimsel dil öğretiminin kullanımı ile ilgili öğretmenlerin inançlarını araştırmıştır. Vietnam’da bir üniversitede yaptığı araştırmada 3 tane öğretmen yer almıştır. Her ne kadar öğretmenlerin hepsi bayan olsa da, öğretmenler arasında yaş, uzmanlaşma alanları ve deneyimleri açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bilgi toplamak amacıyla 13 tane 60 dakikalık video kaydı çekilmiş ve öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler iletişimsel dil öğretiminin kullanışlılığından, öğrencilere hayatlarında kullanabilecekleri anlamlı bir dili öğretmeyi vurguladığından ve sınıf atmosferini geliştirdiğinden bahsetmiştir. İletişimsel dil öğretiminin en önemli prensibini öğrenme sürecini destekleyecek anlamlı iletişim sağlamak olarak görmüşlerdir. Bunun yanı sıra, sınıflarında grup çalışmasının ve ikili çalışmanın uygulanmasının ve öğrencileri motive etmenin güçlüklerinden bahsetmişlerdir. Üç öğretmen de kalabalık sınıflar, motivasyon eksikliği, çocukların sınav endişesi gibi sebeplerden bu yaklaşımı kullanmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenler iletişimsel yaklaşımı desteklediklerini fakat uygulamada problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Rao (2002’den aktaran Huang, 2006), Çinli öğrencilerin iletişimsel ve iletişimsel olmayan aktivitelerle ilgili algılarını ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. >Nitel türde yapılan bu araştırmaya üniversitede İngilizce öğrenmekte olan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin iletişimsel olmayan aktivitelerden daha çok hoşlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin birçoğu

geleneksel sınıf aktivitelerini İngilizce öğrenimini kolaylaştırmak için en etkili yollardan biri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, iletişimsel dil öğretiminin yeterli derecede dilbilgisi öğretmediği gibi yanlış inançlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır

Eveyik (1999) öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını ölçmek için İstanbul'daki çeşitli seviyelerdeki ilköğretim, lise ve üniversitelerde İngilizce öğretmenliği yapan 146'sı bayan, 47'si erkek olmak üzere 193 kişiyle bir araştırma yapmıştır. Tutumları ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan iletişimsel dil öğretimine karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte, öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları; grup/ikili çalışma, dilbilgisinin yeri, öğrenci/öğretmen rolleri ve öğrenci/akran düzeltmesi olarak dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, neredeyse bütün öğretmenlerin iletişimsel dil öğretiminin bu alt boyutlarına karşı olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Li (1998), Koreli öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimini kullanırken karşılaştığı zorluklarla ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya 9'u erkek 9'u bayan olmak üzere 18 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenler Kore'de çeşitli liselerde çalışan ve 1995 yazında Kanada Üniversitesi'nde Kore Öğretmen Eğitimi Programına katılan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden bilgi toplamak için verilen anketleri cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca 10 tanesiyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda bütün öğretmenler Dilbilgisi-Çeviri veya Kulak-Dil alışkanlığı yöntemini ya da her ikisinin birleşimi bir yöntem kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin 12 tanesi iletişimsel dil öğretimini Kanada'daki öğretmen eğitim programına gelmeden önce denediklerini ve bu denemelerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Koreli öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; öğretmen tarafından, öğrenci tarafından, eğitim sistemi tarafından ve yöntem tarafından ortaya çıkan zorluklardır. Öğretmenler kendi özelliklerinin iletişimsel dil öğretimini derslerinde kullanmalarına engel olduğunu açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Konuşma İngilizcesi, stratejik ve toplum dilbilim alanında kendilerini yeterli hissetmemeleri, bu yaklaşımla ilgili yeterli eğitimi almamaları, kendilerini geliştirmeleri için fırsat verilmemesi, uzmanlaşma ve materyal geliştirme konusunda yeterli zamanları olmaması ve iletişimsel dil öğretimiyle ilgili yanlış anlaşılmalara öğretmenler tarafından karşılaşılan güçlükler olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ise yeterli İngilizce seviyelerine sahip olmamaları, iletişimsel yetilerini

geliştirmek için yeterli motivasyona sahip olmamaları ve derse katılıma karşı koymalarıdır. Öğretmen ve öğrencinin yanı sıra eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar da iletişimsel dil öğretiminin kullanımını sınırlamaktadır. Sınıfların kalabalık olması, dilbilgisi ağırlıklı yapılan sınavlar, yeterli maddi kaynağın olmaması ve desteğin eksik olması öğretmenlerin sistemde karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak ele alınmıştır. Yöntemden kaynaklanan zorluklar da yabancı dil olarak İngilizce öğretimiyle ikinci dil olarak İngilizce öğretimi arasındaki farka yeterince dikkat edilmeden müfredatın hazırlanması ve yeterli değerlendirme araçlarına sahip olunmaması olarak belirtilmiştir. Araştırmacı, Koreli öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların Güney Kore'deki ve Batı ülkelerindeki eğitim yöntemlerindeki farklardan kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Batı ülkelerinde kullanılan yöntemlerin Güney Kore gibi yerlerde başarılı olmaları için sistem tanıtılmadan önce eğitim yöntemlerinde ve öğretmenlerin algılarında köklü değişiklikler yapılması gerektiğini önermiştir.

Kravas-Doukas (1996) öğretmenlerin iletişimsel yaklaşıma karşı tutumlarını anlamak için bir tutum-ölçer geliştirmiştir. Yunan liselerinde görev yapan 101 İngilizce öğretmeninden, 24 maddeden oluşan bu ölçekteki maddeleri “tamamen katılıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” arasında değişen 5’li likert ölçeğine göre cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra bu öğretmenlerden 14’ü sınıflarında gözlemlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, genel olarak öğretmenlerin iletişimsel yaklaşıma karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenler sınıfta gözlemlendiğinde ise, öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımla ilgili tutumlarının sınıftaki uygulamalarından farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genelde hem geleneksel hem iletişimsel yaklaşımın özelliklerini içeren seçmeli yöntemi kullanmaya meyilli oldukları görülmüştür. Birçok ders öğretmen-merkezli işlenmiş, derslerde açık bir şekilde dilbilgisi anlatımı yapılmış ve grup çalışmalarına yer verilmemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarla iletişimsel yaklaşıma karşı ifade ettikleri tutumlar arasındaki çelişkinin iletişimsel yaklaşımın ilkelerini tam olarak anlayamadıklarından ya da yanlış yorumlamalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Kanada’da, ikinci dil olarak İngilizce öğreten Kanadalı öğretmenlerin dil öğretim yöntemleri ve sınıfta kullanılan tekniklerle ilgili tutumlarını ortaya çıkarmak için Libben ve Rossman-Benjamin (1992) tarafından bir araştırma yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci kısmında ise öğretmenlerin yöntem tercihlerini etkileyebilecek faktörler araştırılmıştır. Bilgiler 95 maddeden oluşan öğretim stili anketi ile toplanmıştır. Yetişkinlere İngilizce öğretim merkezlerindeki 64 öğretmenden (bunların %68'inin ana dili İngilizce) 5'li likert ölçeğindeki bu maddeleri seçmeleri istenmiştir. Öğretmenlere ayrıca 13 tane ikinci dil olarak İngilizce öğretim yönteminin (Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Kulak-Dil Alışkanlığı, Kavramsal-İşlevsel, Bilişsel, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessiz Yol, Doğal Yaklaşım, İletişimsel Dil Öğretimi..vs.) isimleri verilmiş ve her yöntemle ilgili görüşlerini “çok iyi” ile “kötü” arasında değişen 4'lü ölçekte işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğretim tekniklerine karşı tutumları ile İngilizce öğretim yöntemlerine karşı tutumları arasında tutarlılık olduğunu göstermiştir. İletişimsel Dil Öğretimine karşı olumlu tutumlar gösteren kişiler; Dilbilgisi-Çeviri yaklaşımına ve sınıflarda çeviri yöntemi ile ana dilin kullanılması gibi bu yaklaşımda uygulanan tekniklere olumsuz tutumlar sergilemişlerdir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğretmenlerin tutumlarının; yaş, deneyim, bireysel öğrenme yöntemleri ve özellikle öğretmen eğitimi dersleri gibi özellikler tarafından etkilendiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin yöntemlere karşı tutumlarını etkileyen en önemli faktörü, kültürel normlar ve toplumun değerleri olarak belirlemişlerdir.

Burnaby ve Sun (1989) üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğreten 24 Çinli öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Batıda kullanılan dil öğretim yöntemlerinin (iletişimsel yaklaşımlar gibi) uygunluğu ve etkililiğiyle ilgili görüşlerini araştırmıştır. Bilgiler, yapılandırılmamış görüşme ile açık uçlu, çoktan seçmeli ve nicel sorulardan oluşan bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucu Çinli öğretmenlerin, İngilizce konuşulan ülkelerde yaşamaya ve okumaya gitmeyi planlayan öğrencilere İngilizce öğretimde İletişimsel Dil Öğretimini uygun bir yöntem olarak gördüklerini göstermiştir. Diğer yandan öğretmenler, İngilizce öğrenen öğrenciler için Çin öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini, çünkü bu yöntemlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını iletişimsel dil öğretiminden daha iyi karşılayacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, iletişimsel dil öğretimi hakkında genel olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını, ama kendi toplum dilbilim ve stratejik yetersizliklerinden dolayı uygulamada bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Nunan (1988) ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu ölçekte geleneksel ve iletişimsel yaklaşımın özelliklerini ifade eden dokuz tane durum yer almaktadır. Araştırmanın denekleri, Avusturya Yetişkin Göç Eğitim Programı ile yetişkin göçmenlere İngilizce öğreten 60 tane İngilizce öğretmendir. Öğretmenlere çeşitli durumlar verilmiş ve bu durumların kullandıkları yöntemin bir parçası olup olmadığı sorulmuştur. Sonuçlar, akıcılığın geliştirilmesi, görev odaklı etkinlikler ve öğrenenlerin sınıfın dışında da iletişim kurmasını sağlayacak etkinlikler gibi iletişimsel etkinlikleri öğretmenlerin derslerinde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan öğretmenler, dilbilgisinin direkt anlatılması, öğrenenlerin hatalarının anında düzeltilmesi ve mekanik alıştırma kullanılması gibi geleneksel yöntemlerde kullanılan etkinlikleri ve öğretme şekillerini sınıflarında kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Eltis ve Low (1985'den aktaran Nunan, 1988) tarafından yapılan bir araştırmada ise Yetişkin Göç Eğitim Programındaki 445 İngilizce öğretmenin öğretme süreçleri araştırılmıştır. Öğretmenlerden onlara sunulan etkinlikleri kullanışlılıklarına göre sıralamaları istenmiştir. Sonuçlar iletişimsel alıştırma olarak tanımlanan grup/ikili çalışma etkinlikleri (%80), rol yapma (%56) ve dil oyunlarının (%51); mekanik alıştırma (%34), diyalog okuma (%20) ve sesli okuma (%21) gibi etkinliklerden daha çok tercih edildiğini göstermiştir.

1.16.2 Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin fen, bilgisayar gibi birçok alandaki yeterliğiyle ve genel olarak öğretmenlik yeterliğiyle ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen alan yazında yabancı dil öğretimi alanında öğretmenlerin İngilizce öz yeterliğini araştıran araştırma sayısı çok sınırlıdır. Bu yüzden, bu bölümde İngilizce öz yeterlik inançlarıyla ilgili araştırmaların yanı sıra İngilizce öğreten öğretmenlerin, öğrencilerin ya da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarıyla ilgili yapılan araştırmalar da yer almaktadır.

Chen ve Hasson tarafından 2007 yılında yapılan araştırmada üç motivasyonsal değişkenin etkileri araştırılmıştır. Bunlar; dil öz yeterlik inançları, algıladıkları dil değeri ve dil öğrenimi sonucundaki dil kaygısıdır. Bu çalışma; İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarının, İngilizce dil kaygısının ve algıladıkları İngilizce değerinin

İngilizce dinleme performansındaki yordayıcı gücünü araştırmaktadır. Tayvan'daki iki büyük üniversitede yapılan araştırmada, denekler üniversite seviyesinde İngilizce olarak dinlediğini anlama derslerini alan 300 öğrencidir. Araştırmayla ilgili veri toplamak için araştırmacı üç alt boyuttan oluşan bir anket uygulamıştır. Bu boyutlar; İngilizce dinleme öz yeterlik boyutu, İngilizce dinleme kaygı boyutu ve algılanmış İngilizce değer boyutudur. Ayrıca öğretmenlerden, öğrencilerin dinleme dersi final notları alınmıştır. Araştırma sonuçları öz yeterlik inançlarının dinleme alanında dil performansının önemli bir yordayıcısı olduğunu, algılanmış İngilizce değerinin ve İngilizce dil kaygısının öğrencilerin İngilizce dinleme performanslarının yordayıcısı olmadığını ortaya çıkarmıştır (Chen, Hasson, 2007).

Ortaçtepe (2006) yaptığı araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iletişimsel dil öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya İstanbul'daki sekiz okulda görev yapmakta olan 50 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veriler, anket ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iletişimsel dil öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

2005 yılında Mary Siew-Lian Wong tarafından yapılan araştırmada mezun öğretmen adaylarının dil öğretim stratejileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğreten programlardan mezun 13'ü erkek, 61'i bayan 74 Malezyalı öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Öğretmen adayları kendilerini öğretmenliğe hazırlamak için bir yıllık eğitim almışlardır. Araştırmada dil öğrenme stratejileri anketi ve öz yeterlik anketi kullanılmıştır. Bunun yanında İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejiler hakkında daha fazla bilgi alabilmek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlere göre stratejileri daha sık ve etkili bir şekilde kullandığı ortaya çıkmıştır.

Tercanlıoğlu (2005) yaptığı araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğretecek olan öğretmen adaylarının dil öğrenme inançlarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Atatürk Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 45'i erkek 73'ü bayan olmak üzere toplam 118 kişinin katıldığı bu araştırmada Horwitz'in dil öğretimi inançları ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır.

Bunlar; yabancı dil öğrenmeye yatkınlık, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim becerileri, güdülenme ve beklentilerdir. Araştırma sonucunda, dil öğretiminde en önemli faktörün güdülenme ve beklentiler olduğu bulunmuştur. Deneklerin, iletişimsel yöntemler yerine dilbilgisi-çeviri, sözcük ezberleme gibi geleneksel yöntemlerle yabancı dil öğrenmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında alt boyutlar arasında güçlü bir ilişki olduğu fakat cinsiyetle yabancı dil öğrenme inançları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Tercanlioğlu (2001) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmen adaylarının kendi okumaları hakkında, İngilizcede okuma becerisini öğretirken öğretmen olarak gelecekteki sorumlulukları ve aldıkları eğitimin etkililiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya Türkiye'deki bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde 3. ve 4. sınıflarında okuyan, yaşları 20 ile 22 arasında değişen 72'si erkek 60'ı bayan olmak üzere toplam 132 öğretmen adayı ve bu adaylara eğitim veren 7 öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcıların hepsinin ana dili Türkçedir. Aday öğretmenlere RSPS (Reader Self Perception Scale) (Okumaya ilişkin Kişisel Algı Ölçeği) ve araştırmacı tarafından geliştirilen TRSPS (Teaching Reading Self Perception Scale (Okuma Öğretimine İlişkin Kişisel Algı ölçeği) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının kendilerini yeterli okuyucular olarak görmediklerini, okudukları zaman bunları içsel nedenlerle yaptıklarını belirtmişlerdir. Geleceğin okuma öğretmeni olarak kendileriyle ilgili ne düşündükleri sorulduğunda okuma öğretmeye pek istekli olmadıklarını, fakat bunu yapacak kişilerin iyi okuyucular olacaklarına ve öğrencileriyle birlikte okuyacaklarına inandıklarını belirttiler. Öğretmen adayları kendi programlarını değerlendirdiğinde %51'inin aldıkları okuma eğitiminden memnun olduğunu ifade etmiştir ki bu çok düşük bir orandır. Öğretim üyeleri derslerde genellikle edebi metinler kullandıklarını ve verdikleri eğitimde asıl amaçlarının okumayı öğretmek olmadığını belirtmişlerdir.

İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile ilgili Tayvanlı ilköğretim öğretmen adaylarının inançlarını incelemek için Yang tarafından 2000 yılında bir araştırma yapılmıştır. 63'ü bayan 5'i erkek olmak üzere 68 Tayvanlı öğretmen adayının katıldığı araştırmada öğretmenlerin inançlarını beş boyutta inceleyen bir anket kullanılmıştır. Bu boyutlar: çocuk gelişimi, çocuklara İngilizce öğretme, öğretme strateji ve teknikleri, dil öğrenmenin doğası ve öz yeterlik inançlarıdır. Birçok katılımcı erken

yaşıta dil öğrenmenin daha iyi olduğunu, yarısından fazlası da insanların dili kendi seviyelerinin üzerindeki ifadeleri tekrar ettikleri bilgiyle öğrendiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların neredeyse hepsi öğrettikleri yabancı dilin kültürünü öğretmenin gerekliliğinden bahsetmekte ve dilbilgisi ile hecelemenin öğretilecek ilk konu olmadığı fikrini paylaşmaktadırlar. Birçoğu, çocukların dili etkinliklerde yer alarak ve bu etkinliklerde dili kullanmalarına izin verilerek öğrendiklerine inanmaktadır. Genel olarak katılımcılar, iyi bir İngilizce öğretmeni olabilmek için gerekli olan güçlü motivasyon ve yüksek beklentilere sahiptirler. Katılımcıların % 83'ü çocuklara İngilizce öğretmenin zor olduğunu ifade etmişler fakat iyi birer öğretmen olacaklarına ve çocuklara iyi İngilizce öğreteceklerine dair yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarını da belirtmişlerdir.

Georgetown Üniversitesi Uygulamalı Dilbilim Merkezi (2000) tarafından yapılan bir araştırmada dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Denekler Fransızca, Japonca ve İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen 4.,5. ve 6. sınıf öğrencileridir. İlkokul seviyesindeki öğrencilere uygulanan bu araştırma, daha önce lise seviyesindeki öğrencilere uygulanmıştır 143 öğrenciyle yapılan bu araştırmanın sorusu "Dil öğrenme stratejilerini sık kullandığı belirlenen öğrenciler kendilerini daha etkili dil öğrenenler olarak görmekte midir?" biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri ölçeği ve öz yeterlik inançları ölçeği ile bilgi toplanmıştır. Sonuçlar, stratejilerin kullanımı ve öz yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, dil öğrenirken daha çok strateji kullanan öğrencilerin, öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu yani kendilerine daha çok güvendiklerini göstermiştir.

Georgetown Üniversitesi Uygulamalı Dilbilim Merkezi tarafından (1996) yapılan diğer bir araştırmada dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Denekler, Washington DC ve Virginia eyaletlerindeki liselerde öğrenim görmekte olan ve Çince, Almanca, Japonca, Rusça ve İspanyolca dillerinden birini yabancı dil olarak öğrenen 135 tane öğrencidir. Dil öğrenme stratejileri ölçeği ve öz yeterlik inançları ölçeği kullanılarak öğrencilerden bilgi toplanmış ve "Daha çok strateji kullanan öğrencilerin öz yeterlikleri daha yüksek midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlar, stratejilerin kullanımı ve öz yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dil öğrenirken daha çok strateji kullanan öğrencilerin öz yeterlik inançları daha yüksek çıkmıştır.

Huang ve Chang (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada denekler, Indiana Üniversitesinin yoğun İngilizce programında en üst seviyede okuma ve yazma dersleri alan dört öğrencidir. Her biriyle İngilizce öğrenme deneyimleri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı görüşmelerden sonra öğrencilerin sınıflarını 5 kere gözlemlemiş, yazılı ödevlerini incelemiş ve öğrencilere biri dil öğrenme yeteneklerini, diğeri de öz yeterlik inançlarını ölçmek için hazırlanmış olan iki anket uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, deneklerin öz yeterlik inançlarının öğrenme başarılarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmış ve öz yeterlik ile akademik ilişki arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca katılımcıların konulara olan ilgisi ve öğretmenlerinin destekleriyle ilgili algılarının da öz yeterliği olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Öz yeterlik inançlarını etkileyen diğerk faktörlerin de; katılımcıların diğerk kişilerle kıyaslandığındaki performansı, görevin zorluk derecesi ve görev için harcanan çaba olarak ortaya çıkmıştır.

1.17 Araştırmanın Önemi

İkinci dil olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan biri olan iletişimsel dil öğretiminin günümüz dil öğrenenlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak bir yöntem olmasına rağmen ülkemizde sıklıkla kullanılmadığı gözlenmektedir. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin İngilizce öz yeterlik inançları olabilir. Öz yeterlik inançları kişinin bir işe devam edip etmemesi, başarılı olup olmaması, motivasyon seviyesi gibi birçok durumu etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenler eğer alanlarında başarılı olacaklarına, o dersi en iyi şekilde anlatacaklarına, öğrencilerini motive edeceklerine inanmazlarsa alanlarında ne kadar iyi, ne kadar bilgili olurlarsa olsunlar tam anlamıyla başarılı olamayacakları düşünülmektedir.

Dil öğretmenin amacının dilbilgisi kurallarını öğrenmekten ziyade iletişim kurmayı öğrenmek olduğu iletişimsel dil öğretiminde, öğretmenlerin özellikle İngilizce konuşma becerisinde başarılı, kendine güvenli olmaları bu yöntemin daha başarılı bir şekilde sonuç vermesini sağlayabilir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleklerinde deneyim kazandıkça iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları artabilir ya da

azalabilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının deneyimleri ve İngilizce olarak konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine ait öz yeterlik inançlarından etkileneceği düşünülmektedir. Özellikle de konuşma becerisine ait öz yeterlik inançları yüksek olan ve meslekte daha az deneyimli olan öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının, iletişimsel dil öğretimini kullanan okullarda görev alan öğretmenlerin seçimlerine ve hizmet içi eğitimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Eğitim alanında yapılan her araştırmada olduğu gibi bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar alan yazına yeni bilgiler ekleyecek ve bu alanda araştırma yapmak isteyen kişiler için bir kaynak olacaktır.

1.18 Problem Cümlesi

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları ve İngilizce öz yeterlik inançları nasıldır ve mesleki deneyimlerine göre değişmekte midir?

1.19 Alt Problemler

1- Öğretim elemanlarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançları (okuma, dinleme, konuşma, yazma) mesleki deneyimlerine göre değişmekte midir?

3- Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimindeki grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimindeki grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumları mesleki deneyimlerine göre değişmekte midir?

5- Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen

düzeltilmesinin doğası) ile İngilizce öz yeterlik inançları (okuma, dinleme, konuşma, yazma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.20 Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırma, “Öğretmenler iletişimsel dil öğretimine karşı tutum ölçeği ile İngilizce öz yeterlik inançları ölçeğinde yer alan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.” sayılına dayanmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının alanları İngilizce olduğundan, onlara verilen anketlerdeki soruları anlayıp uygun cevaplar verecek seviyede İngilizce yeterliğine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.21 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarından gönüllü olan öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.

1.22 Tanımlar

Öz yeterlik inancı: Kişinin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlilik geliştirebileceğine olan inançlarıdır (Bandura 1997a, 3)

İngilizce öz yeterlik inancı: Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı ölçeğinden aldıkları toplam puan.

Öğretmen yeterliği: Öğretmenin, öğretme görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesini sağlayacak şekilde dersleri planlamada ve işlemede gerekli yeteneklere sahip olduğuna dair inançlarıdır (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998, 233).

İletişimsel Yeti: Dildeki dilbilgisi kurallarını sadece dilbilgisi açısından doğru cümleler kurmak için uygulamak değil ayrıca bu cümleleri ne zaman, nerede ve kime nasıl söyleyeceğini bilme yeteneğidir (Richards, Platt, Weber, 1985, 49)

İletişimsel Dil Öğretimi: Dil ve iletişimin birbirine bağlılığını ve iletişimsel yetiyi dil öğretiminin asıl amacı olarak kabul ederek iletişimsel yaklaşımın kuramsal bakış açısını uygulamaya geçirmeyi amaçlayan dil öğretim yöntemidir (Larsen-Freeman, 2000, 121).

İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumlar: Öğretim elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam puan.

Mesleki Deneyim: Öğretim elemanlarının mesleklerinde geçirdikleri çalışma süresi.

Üniversite: Yıldız Teknik Üniversitesi

Öğretim Elemanı: Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapmakta olan öğretim elemanları.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma sürecinde izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisini araştıran bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 48 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 48 öğretim elemanına ilişkin demografik özellikler Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Mesleki Deneyim		f	%
	1-5 yıl	12	25
	6-10 yıl	27	56,3
	11-15 yıl	4	8,3
	16 yıl ve üstü	5	10,4
	Toplam	48	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemlerine cevap bulmak amacıyla iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; İngilizce öz yeterliklerini ölçmek için kullanılan Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı ölçeği (Ek 1) ile öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını ölçmek için kullanılan İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeğidir (Ek 2). Ayrıca Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı ölçeğinin başına eklenen sorularla öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

2.3.1 Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmanın verilerini sağlayan ölçme araçlarından biri "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" (Capability for Using English as a Foreign/Second Language)'dir (Ek 1). Bu ölçek, Georgetown Üniversitesi, Uygulamalı Dilbilim Merkezinin (Center for Applied Linguistics) 1996 yılında Çince, Almanca, Japonca, Rusça ve İspanyolcanın yabancı dil olarak öğrenilmesinde öz yeterliğin etkisini inceleyen araştırmada kullanılmıştır. Bu araştırmada söz konusu ölçeğin İlke Büyükduman (2006) tarafından eklemeler yapılarak geliştirilmiş hali kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal halinde 0–100 arasında bir skalada öğrencinin belli dil becerilerini gerçekleştirmede kendini ne kadar yeterli hissettiği sorulmaktadır. Bu dil becerileri, okuma, dinleme, konuşma ve sözcük öğrenme olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin örneğin "okuduğu bir metnin ana düşüncesini anlama" becerisinde kendi becerilerine ne kadar güvendiğini "Hiç emin değilim"den "Tamamen eminim"e giden yüzölçümlü bir skalada ifade etmesi gerekmektedir. Büyükduman, İngilizcenin yapısını göz önüne alarak uzmanlarla birlikte ölçeği yeniden oluşturmuştur. Bu süreçte Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan iki yardımcı doçent ve bir öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanları sözcük öğrenme becerisinin yabancı dil öğrenmedeki dört temel beceriden biri olmadığını ve bu nedenle de çıkarılmasını önermişlerdir. Bu yüzden, "sözcük öğrenme becerisi" ölçekten çıkarılarak uzman görüşleri çerçevesinde dildeki dört temel beceriden biri olan "yazma" becerisi ölçeğe dâhil edilmiştir.

Büyükduman "Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişkin Öz Yeterlik İnancı" ölçeğinin görünüş ve kapsam geçerliği için Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden iki yardımcı doçent ve bir öğretim görevlisinin görüşlerini almıştır. Uzmanların dönüt ve düzeltmeleri çerçevesinde yapılan değişiklikler, düzeltme ve eklemelerle ölçek son halini almıştır. Uzman görüşlerine göre ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği uygun kabul edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak için Büyükduman; Boğaziçi, Marmara ve Dicle Üniversiteleri İngilizce Öğretmenliği Bölümünden 164 üçüncü sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyutu (okuma, dinleme, konuşma, yazma) olduğu görülmüştür (Büyükduman, 2006). Ayrıca güvenilir olup olmadığının bulunması için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach değerleri okumaya ilişkin öz yeterlik inancı için 0.80, dinlemeye ilişkin öz yeterlik inancı için 0.90, konuşmaya ilişkin öz yeterlik inancı için 0.89 ve yazmaya ilişkin öz yeterlik inancı için 0.90 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından 48 kişilik çalışma grubu üzerinde yapılan güvenirlik çalışmaları da benzer sonuçlar vererek Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin güvenilir olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Cronbach Alpha değerleri; okumaya ilişkin öz yeterlik inancı için 0.80, dinlemeye ilişkin öz yeterlik inancı için 0.92, konuşmaya ilişkin öz yeterlik inancı için 0.91 ve yazmaya ilişkin öz yeterlik inancı için 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçekte yer alan boyutların güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2 İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği (CLTAS-Communicative Language Teaching Attitude Scale)

Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Evrim Eveyik (1999) tarafından geliştirilen İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği (CLTAS-Communicative Language Teaching Attitude Scale) kullanılmıştır (Ek 2).

Bu ölçek, İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımla ilgili şu dört boyuta karşı tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır.

1. Grup ve ikili çalışma etkinlikleri
2. Dilbilgisinin yeri

3. Öğrenci ve öğretmenin rolleri

4. Akran/öğretmen düzeltmesinin doğası.

İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği geliştirirken, ilk olarak Eveyik (1999) tarafından boyutlar belirlenmiştir. Bunun için 20 İngilizce öğretmeninden iletişimsel dil öğretiminin geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında en önemli noktalarını belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar gruplandırıldığında yukarıda bahsedilen dört boyut ortaya çıkmıştır.

Daha sonra Eveyik, konuyla ilgili uzman kişiler tarafından yazılan yazılardan esinlenerek 114 durumun olduğu bir havuz oluşturmuştur. Bir sonraki aşamada, bu durumlar 18 uzman tarafından değerlendirilerek eleme yapılmıştır. Bu eleme sonucunda en baştaki 114 madde sayısı 36'ya inmiş ve bu maddeler ölçeğin son halini oluşturmuştur. Bu 36 maddeden 18'i pozitif 18'i negatif olarak belirlenmiştir. 36 maddenin 10 tanesi grup ve ikili çalışma, 10 tanesi dilbilgisinin yeri, 7 tanesi öğretmen-öğrenci rolleri ve 9 tanesi de öğretmen-akran düzeltmesiyle ilgilidir (Eveyik, 1999).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları, yine Eveyik tarafından çeşitli seviyelerdeki 193 İngilizce öğretmeninden elde edilen veriler ışığında SPSS/8.0 kullanılarak hesaplanmıştır. Ayrıca, güvenilirlik çalışması için Kuder-Richardson 20 kullanılmıştır. Alfa katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur ve bu da ölçeğin yüksek güvenilirlik ve iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, eş yarılar metoduyla da güvenilirliği kontrol edilmiştir. İlk yarım için alfa katsayısı 0.68 ve ikinci yarım için 0.73 olarak bulunurken, Guttman eş-yarılar güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Eş yarılar güvenilirliği de ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Cronbach Alfa değerleri grup/ikili çalışma etkinlikleri için 0.74, dilbilgisinin yeri için 0.66, öğrenci ve öğretmenin rolleri için 0.63 ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası için de 0.59 olarak bulunmuştur. (Eveyik, 1999). Araştırmacı tarafından her bir alt boyut için yapılan Cronbach Alfa değerleri ise grup/ikili çalışma etkinlikleri için 0.89, dilbilgisinin yeri için 0.84, öğrenci ve öğretmenin rolleri için 0.70 ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası için de 0.65 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

18 uzmanın değerlendirmelerine dayanarak ortaya çıkan 4 alt boyuttaki maddelerin gerçekten ölçeğin faktöriyel yapısında istatistiksel analizin sonunda içerdiği faktör ya

da yapının var olup olmadığını bulmak için faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, 1. faktörün 9 madde, 2. faktörün 10, 3. faktörün 6 ve 4. faktörün 11 madde içerdiği bulunmuştur. Maddelerin hiçbirinin 0.35'in altında olmaması, her maddenin dört faktörden birine ait olması için yeterli olan korelasyon katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir (Eveyik, 1999).

Özet olarak, Eveyik (1999) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları ölçekteki bütün maddelerin korunabileceğini ve İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeğinin İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretimiyle ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla bir bilgi toplama aracı olarak kullanılabileceğini ortaya çıkarmıştır.

2.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma sürecinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir;

1-Anketlerin uygulanması için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bölüm Başkanlığından alınan bir ön yazıyla Fen Fakültesinden yazılı bir izin alınarak Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğüne gidilmiştir. Anketlerin Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarına uygulanabilmesi için Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğünden gerekli onay alınmıştır.

2-Araştırmacı tarafından öğretmenlere, iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını ve İngilizce öz yeterliklerini ölçen iki ölçek aynı anda cevaplamaları için verilmiştir. Her bir anketin ortalama yanıtlama süresi 5 ila 10 dakikadır.

2.5 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında gerçekleştirilen tüm istatistik analizler SPSS 10.00 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılan yöntemler aşağıdaki gibidir:

1. Birinci ve üçüncü alt probleme ilişkin verilerin analizi için öz yeterlik ve iletişimsel dil öğretimine karşı tutumun dört alt boyutunun her biri için ayrı ayrı ortalamalar alınmıştır. En düşük puanlar, en yüksek puanlar, ortalamalar, standart sapma ve varyanslar tablolastırılmıştır. Ardından tekrarlanmış ölçüm varyans tekniği yapılarak bu boyutlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

2. İkinci ve dördüncü alt problem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öz yeterlik inançlarının ve iletişimsel dil öğretimine karşı tutumun mesleki deneyime göre değişip değişmediği araştırıldığı bu alt problemlerde test sonuçları tablolastırılmıştır.

3. Beşinci alt problemde öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla Pearson ilişki katsayıları hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

3.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretim elemanlarının okuma, dinleme, konuşma, ve yazma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizi için ilk önce deneklerin İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt boyutlarına ait ortalamalarına, minimum ve maksimum değerleri ile standart sapmalarına bakılmıştır. Bulgular tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Okuma	48	32.00	45.00	42.70	.63
Dinleme	48	27.00	45.00	41.05	.85
Konuşma	48	32.00	45.00	42.65	.67
Yazma	48	30.00	45.00	41.85	.76
Ort.	48	31.50	45.00	42.05	.64

Tablo 3.1 incelendiğinde 48 öğretim elemanının yabancı dil olarak İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları anketini cevapladığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu anketten alabileceği minimum puan 5, maksimum puan 45’tir. Öğretmenlerin İngilizce kullanmaya yönelik dört alt boyuttaki öz yeterlikleri

incelendiğinde, 41.05 ortalama ile en düşük öz yeterlik inançlarının dinleme ve daha sonra 41.85 ortalama ile yazma becerilerinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın ise 42.70 ile okuma becerisine ait olduğu ve konuşma becerisine ait öz yeterlik inancı ortalamasının da 42.65 gibi yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak İngilizce becerilerine ait öz yeterlik inançlarına baktığımızda ise 42.05 gibi yüksek bir ortalamanın tabloya yansıdığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik alt boyutları (okuma, dinleme, konuşma, yazma) arasında anlamlı bir farkı olup olmadığını bulmak amacıyla tekrarlanmış ölçüm varyans tekniği (repeated measures ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'nın sonuçları tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2 İngilizce Öğretim Elamanlarının İngilizce Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları ile İlgili ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Etkileşim	340201.69	1	340201.69	8106.97	.00
Hata	1972.31	47	41.96		

Yapılan tekrarlanmış varyans analizi, öğretim elemanlarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır ($F(1,47)=8106.97$, $p=0.00$, $p<0.05$). Farkların kaynağını bulmak için Post Hoc testi uygulanmıştır.

Post Hoc testinin sonuçları öğretim elemanlarının okuma ile ilgili öz yeterlik inançlarının dinleme ve yazma öz yeterlik inançlarına göre anlamlı, konuşma öz yeterlik inancına göre anlamlı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Dinleme boyutunun, okuma ve konuşma öz yeterlik inançları ile arasında anlamlı bir fark bulunurken, yazma ile ilgili öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Konuşma boyutu için dinleme ve yazma boyutlarıyla anlamlı bir fark olduğu bulunurken, okuma ile ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yazma boyutu ise konuşma ve okuma boyutları ile anlamlı çıkarken, dinleme boyutu ile arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 3.3 İngilizce Öğretim Elemanlarının Öz yeterlik İnançlarının hangi Alt Boyutları Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post Hoc Testi Sonuçları

		Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p	Ortalamalar için %95 Güven Aralığı Farkı	
(I)Faktör 1	(J)Faktör 1				Alt Sınır	Üst Sınır
Okuma	Dinleme	1.65*	.34	.00	.97	2.32
	Konuşma	6.25 E-02	.41	.88	-.75	.88
	Yazma	.83*	.40	.05	2.01E- 02	1.65
Dinleme	Okuma	-1.64*	.34	.00	-2.32	-.97
	Konuşma	-1.58*	.49	.00	-2.58	-.59
	Yazma	-.81	.50	.11	-1.81	.19
Konuşma	Okuma	6.25 E-02	.41	.88	-.88	.75
	Dinleme	1.58*	.50	.00	.59	2.58
	Yazma	.77*	.34	.03	9.25 E-02	1.45
Yazma	Okuma	-.83*	.40	.05	-1.65	-2.01 E-02
	Dinleme	.81	.50	.11	-.18	1.81
	Konuşma	-.77*	.34	.03	-1.45	-9.25 E-02

Bütün bu veriler, öğretim elemanlarının okuma-dinleme boyutları arasında okuma lehine; okuma-yazma boyutları arasında okuma lehine; dinleme-konuşma boyutları arasında konuşma lehine ve konuşma-yazma boyutları arasında konuşma lehine anlamlı bir fark olduğunu, okuma-konuşma ve dinleme-yazma boyutlarında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

3.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançlarının (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt problem için ANOVA uygulamadan önce, öğretim elemanlarının her bir beceriye ait aldıkları puanların mesleki deneyim yıllarına göre kişi sayısı, ortalama, standart sapma ve standart hataları hesaplanmış ve Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Öğretim Elemanlarının İngilizce Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerine ait Aldıkları Puanların Mesleki Deneyimlerine göre Kişi Sayısı, Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hataları

		N	Ort.	S.Sapma	S. Hata
Okuma	<i>1-5 yıl</i>	12	41.91	2.74	.79
	<i>6-10 yıl</i>	27	43.07	2.99	.57
	<i>11-15 yıl</i>	4	43.25	2.06	1.03
	<i>16 yıl ve üstü</i>	5	42.40	5.81	2.60
Toplam		48	42.72	3.18	.46
Dinleme	<i>1-5 yıl</i>	12	40.00	4.19	1.21
	<i>6-10 yıl</i>	27	41.74	3.92	.75
	<i>11-15 yıl</i>	4	41.25	2.50	1.25
	<i>16 yıl ve üstü</i>	5	40.00	7.34	3.28
Toplam		48	41.08	4.28	.61
Konuşma	<i>1-5 yıl</i>	12	42.00	3.54	1.02
	<i>6-10 yıl</i>	27	43.03	3.20	.61
	<i>11-15 yıl</i>	4	44.50	1.00	.50
	<i>16 yıl ve üstü</i>	5	40.80	4.60	2.05
Toplam		48	42.66	3.36	.48
Yazma	<i>1-5 yıl</i>	12	41.41	4.14	1.19
	<i>6-10 yıl</i>	27	42.18	3.59	.69
	<i>11-15 yıl</i>	4	43.25	2.36	1.18
	<i>16 yıl ve üstü</i>	5	40.40	5.54	2.48
Toplam		48	41.89	3.82	.55

Öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerine göre İngilizce öz yeterlik inançlarının ne şekilde değiştiğine bakıldığında, genel olarak 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançlarının 6-10 yıl arasında ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretim elemanlarının öz yeterlik inançlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretim elemanlarının öz yeterlik inançlarında daha az tecrübeli öğretim elamanlarına göre daha yüksek olmakla birlikte 16 yıl ve daha fazla mesleki deneyimi olan öğretim elemanlarında öz yeterlik inançlarının düştüğü görülmektedir.

Öz yeterlik puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2002, 44). ANOVA testinden önce varyansların homojenliğini kontrol etmek için levene testi uygulanmış ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 3.5).

Tablo 3.5 Mesleki Deneyimin Öğretim Elemanlarının İngilizce Öz yeterlik İnançlarına Etkisine İlişkin Alt probleme Ait Levene Testi Sonuçları

	Levene	sd1	sd2	p
Okuma	1.51	3	44	.22
Dinleme	1.44	3	44	.24
Konuşma	1.39	3	44	.25
Yazma	2.02	3	44	.12

Tablo 3.5’deki değerler, İngilizce öz yeterlik inancına ilişkin varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının bu meslekteki çalışma sürelerinin İngilizce öz yeterlik inançlarında etkisi olup olmadığını saptamak üzere uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 3.6’da gösterilmiştir. Bu tabloda görüldüğü gibi, anlamlılık düzeyinin 0.05 olarak kabul edildiği bu araştırmada tek faktörlü varyans analizi sonucunda veriler okuma becerisi için $F(3-44)=0.40$; $p=0.75$, dinleme becerisi için $F(3-44)=0.56$; $p=0.64$, konuşma becerisi için $F(3-44)=1.18$; $p=0.33$ ve yazma becerisi için $F(3-44)=0.52$; $p=0.67$ olarak bulunmuştur. Bu da öğretim elemanlarının

İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançlarına ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığını göstermektedir.

Tablo 3.6 Öğretim Elemanlarının İngilizce Öz yeterlik İnançlarının Mesleki Deneyime göre Değişip Değişmediğine İlişkin ANOVA testi sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
OKUMA	Gruplar Arası	12.76	3	4.25	.40	.75
	Gruplar İçi	464.71	44	10.56		
	Toplam	477.47	47			
DİNLEME	Gruplar Arası	31.73	3	10.57	.56	.64
	Gruplar İçi	829.93	44	18.86		
	Toplam	861.66	47			
KONUŞMA	Gruplar Arası	39.90	3	13.30	1.18	.33
	Gruplar İçi	492.76	44	11.19		
	Toplam	532.66	47			
YAZMA	Gruplar Arası	23.53	3	7.84	.52	.67
	Gruplar İçi	664.94	44	15.11		
	Toplam	688.47	47			

3.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimindeki grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ait verileri incelemek için öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarıyla ilgili tutum puanları dikkate alınmıştır. 48 öğretim elemanının verdiği cevaplar incelendiğinde birinci

boyut olan grup/ikili çalışma etkinliklerinde ortalamasının 30.50, ikinci boyut olan dilbilgisinin dil öğretimindeki yeri ile ilgili tutum ortalamalarının 32.50, öğrenci ve öğretmen rolleri ile ilgili soruları kapsayan üçüncü boyutun ortalaması 23.50, akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumlarla ilgili olan dördüncü boyutta ise ortalama 28 olarak ortaya çıkmıştır (Bknz. Tablo 3.7)

Tablo 3.7 Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretiminin Alt Boyutlarına Karşı Tutumlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları

	N	Ortalama	Standart Sapma
Grup/ikili Çalışma	48	30.50	2.37
Dilbilgisinin Yeri	48	32.50	3.42
Öğrenci-Öğretmen Roller	48	23.50	2.81
Akran/Öğretmen Düzeltmesi	48	28.00	2.90

Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarıyla (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) ilgili tutumları arasında anlamlı bir farkı olup olmadığını bulmak amacıyla tekrarlanmış ölçüm varyans tekniği (repeated measures ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA'nın sonuçları tablo 3.8'de gösterilmektedir.

Tablo 3.8 Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumları ile İlgili ANOVA Testinin Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Etkileşim	159967.52	1	159967.52	10229.51	.00
Hata	734.98	47	41.96		

Yapılan tekrarlanmış ölçüm varyans analizleri tablo 3.8'de de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının boyutları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır ($F(3-44)=10229.51$; $p=0.00$, $p<0.05$). Farkların kaynağını bulmak için Post Hoc testi uygulanmıştır (Bknz. Tablo 3.9).

Tablo 3.9 Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumları Arasındaki Farkın Kaynağını Bulmak için Yapılan Post Hoc Testinin Sonuçları

(I)Faktör 1	(J)Faktör 1	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p	Ortalamalar İçin %95 Güven Aralığı Farkı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Grup/İkili	Dilbilgisi	-1.88*	.53	.00	-2.93	-.82
	Roller	7.25*	.50	.00	6.25	8.25
	Düzeltilme	2.58*	.47	.00	1.65	3.52
Dilbilgisi	Grup/İkili	1.88*	.53	.00	.82	2.93
	Roller	9.13*	.49	.00	8.14	10.11
	Düzeltilme	4.46*	.53	.00	3.39	5.53
Roller	Grup/İkili	- 7.25*	.50	.00	-8.25	-6.25
	Dilbilgisi	-9.13*	.49	.00	-10.11	-8.14
	Düzeltilme	-4.67*	.49	.00	-5.66	-3.67
Düzeltilme	Grup/İkili	-2.58*	.47	.00	-3.52	-1.65
	Dilbilgisi	-4.46*	.53	.00	-5.53	-3.39
	Roller	4.67*	.49	.00	3.67	5.67

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarına (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Boyutların hepsi kendi aralarında anlamlı çıkmıştır ($p=0.00$, $p<0.05$). Dilbilgisinin yeri-grup/ikili çalışma etkinlikleri boyutları dilbilgisinin yeri boyutu lehine; grup/ikili çalışma etkinlikleri-öğrenci-öğretmen rolleri grup/ikili çalışma etkinlikleri boyutu lehine; grup/ikili çalışma etkinlikleri-akran/öğretmen düzeltmesinin doğası boyutları grup/ikili çalışma etkinlikleri lehine anlamlı çıkmıştır. Dilbilgisinin yeri-öğrenci ve öğretmen rolleri boyutları dilbilgisinin yeri boyutu lehine; dilbilgisinin yeri-akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili boyutlar dilbilgisinin yeri boyutu lehine anlamlı çıkmıştır. Öğrenci-öğretmen rolleri-akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili boyutlar ise akran/öğretmen düzeltmesinin doğası lehine anlamlı çıkmıştır.

3.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimindeki grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumları mesleki deneyimlerine göre değişmekte midir?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek için tek faktörlü varyans analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Bu

uygulamadan önce, öğretim elemanlarının verdikleri puanların mesleki deneyimlerine göre kişi sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, standart hatalar, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır (Bknz. Tablo 3.10).

Tablo 3.10 incelendiğinde öğretim elemanlarının grup/ikili çalışmaya karşı tutumların meslekte geçirdikleri deneyime göre farklılık göstermediği görülmektedir. Dilbilgisine karşı tutumlarda ise dilbilgisine daha az önem veren grubun 11-15 yıl deneyime sahip öğretim elemanlarının olduğu görülmektedir. Öğrenci-öğretmen rollerine baktığımızda en yüksek ortalamanın 1-5 yıldır bu mesleği yapan öğretmenlere ait olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğretmen akran düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumlarda ise en düşük ortalamanın 11-15 yıl arasında deneyime sahip olan öğretim elemanlarında olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun öncesinde de ANOVA'nın ön koşulu olan varyansların homojenliğini bulmak için Levene testi uygulanmıştır (Bknz. Tablo 3.11).

Tablo 3.11 Deneyimin Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumlarına Etkisine İlişkin Alt Probleme ait Varyansların Levene Testi Sonuçları

	Levene	sd1	sd2	p
Grup/İkili Çalışma	2.88	3	44	.05
Dilbilgisinin Yeri	2.29	3	44	.09
Öğrenci- Öğretmen Roller	0.18	3	44	.91
Öğretmen/Akran Düzeltmesi	0.29	3	44	.83

Levene testi sonuçlarına göre, grup/ikili çalışma etkinlikleri boyutu için $F=2.88$; $p=0.05$, dilbilgisinin yeri boyutunda $F=2.29$; $p=0.09$, öğrenci/öğretmen rolleri boyutu için $F=0.18$; $p=0.91$ ve öğretmen/akran düzeltmesi boyutunda $F=0.29$; $p=0.83$ yani $p>0.05$ olduğundan varyansın eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.10 Öğretim Elemanlarının Aldıkları Tutum Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Ortalama, Standart Sapmaları, Minimum ve maksimum Değerler

		N	Ort.	S. Sapma	S. Hata	Ortalamalar İçin %95 Güven Aralığı		Min.	Mak.
						Alt Sınır	Üst Sınır		
Grup/ikili çalışma	1-5 yıl	12	30.91	1.67	0.48	29.85	31.98	29.00	34.00
	6-10 yıl	27	30.92	2.71	0.52	29.85	32.00	27.00	38.00
	11-15 yıl	4	30.00	0.81	0.40	28.70	31.29	29.00	31.00
	16-...yıl	5	31.00	3.08	1.37	27.17	34.82	27.00	35.00
	Toplam	48	30.85	2.37	0.34	30.16	31.54	27.00	38.00
Dilbilgisinin yeri	1-5 yıl	12	32.08	2.02	0.58	30.79	33.36	30.00	36.00
	6-10 yıl	27	32.66	3.64	0.70	31.22	34.10	25.00	39.00
	11-15 yıl	4	35.50	3.51	1.75	29.91	41.08	32.00	39.00
	16-... yıl	5	32.40	4.66	2.08	26.6	38.19	25.00	37.00
	Toplam	48	32.72	3.42	0.49	31.73	33.72	25.00	39.00
Öğrenci Öğretmen Roller	1-5 yıl	12	24.25	2.89	0.83	22.41	26.09	18.00	28.00
	6-10 yıl	27	23.70	2.87	0.55	22.56	24.84	18.00	31.00
	11-15 yıl	4	23.25	2.75	1.37	18.86	27.63	20.00	26.00
	16-... yıl	5	21.80	2.28	1.01	18.96	24.63	18,00	24.00
	Toplam	48	23.60	2.81	0.40	22.78	24.42	18.00	31.00
Öğretmen Akran Düzeltmesi	1-5 yıl	12	28.91	3.05	0.88	26.97	30.86	24.00	34.00
	6-10 yıl	27	28.14	2.83	0.54	27.02	29.27	21.00	33.00
	11-15 yıl	4	26.00	2.00	1.00	22.81	29.18	23.00	27.00
	16-... yıl	5	29.20	3.19	1.42	25.23	33.16	25.00	33.00
	Toplam	48	28.27	2.90	0.41	27.42	29.11	21.00	34.00

Tablo 3.12 Deneyim Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup/ İkili Çalışma	<i>Gruplar Arası</i>	3.21	3	1.07	.18	.91
	<i>Gruplar İçi</i>	262.76	44	5.97		
	<i>Toplam</i>	265.97	47			
Dilbilgisinin Yeri	<i>Gruplar Arası</i>	36.36	3	12.12	1.04	.39
	<i>Gruplar İçi</i>	515.11	44	11.71		
	<i>Toplam</i>	551.47	47			
Öğrenci- Öğretmen Rolleri	<i>Gruplar Arası</i>	22.05	3	7.35	.92	.44
	<i>Gruplar İçi</i>	351.43	44	3.99		
	<i>Toplam</i>	373.47	47			
Öğretmen Akran Düzeltilmesi	<i>Gruplar Arası</i>	33.35	3	10.12	1.22	.31
	<i>Gruplar İçi</i>	365.12	44	8.30		
	<i>Toplam</i>	395.47	47			

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi sonucunda veriler grup/ikili çalışma etkinlikleri için $F(3-44)=0.18$, $p=0.91$, $p>0.05$; dilbilgisinin yeri için $F(3-44)=1.04$, $p=0.39$, $p>0.05$; öğrenci ve öğretmen rolleri için $F(3-44)=0.92$, $p=0.44$, $p>0.05$ ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası için $F(3-44)=1.22$, $p=0.31$, $p>0.05$ olarak bulunmuştur. Bu veriler de öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutum ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığını göstermektedir.

3.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) ile İngilizce öz yeterlik inançları (okuma, dinleme, konuşma, yazma) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için bu iki değişken arasındaki Pearson ilişki katsayıları bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı her bir alt boyuttaki tutum puanları ile her bir beceri için İngilizce öz yeterlik puanları arasındaki Pearson ilişki katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.13’deki Pearson analizinin sonuçlarına baktığımızda iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarıyla (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) ile İngilizce öz yeterlik

inançlarıyla (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ilgili tutumlar arasında sadece akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile okuma öz yeterlik inançları boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 3.13 İngilizce Öğretim Elemanlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumları ile İngilizce Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Pearson İlişki Katsayıları

		Grup/ikili	Dİbilgisi	Roller	Düzeltilme
Okuma	Pearson	-0.14	-0.06	0.03	-0.29*
	P (2 yönlü)	0.33	0.68	0.85	0.05
	N	48	48	48	48
Dinleme	Pearson	-0.13	0.02	0.16	-0.21
	P (2 yönlü)	0.37	0.91	0.29	0.15
	N	48	48	48	48
Konuşma	Pearson	-0.13	0	0	-0.12
	P (2 yönlü)	0.39	0.72	0.55	0.41
	N	48	48	48	48
Yazma	Pearson	-0.08	0.01	0.11	-0.15
	P (2 yönlü)	0.61	0.95	0.44	0.31
	N	48	48	48	48

4. YORUMLAR

Bu bölümde, İngilizce öz yeterlik, iletişimsel dil öğretimi ve mesleki deneyim ile ilgili alan yazında ulaşılan araştırmalar ışığında bu çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu başlık altında, öğretim elemanlarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı birinci alt problemin bulgularına yönelik yorumlar tartışılmıştır. Öğretim elemanlarının ankette verdikleri cevaplar puanlanarak öz yeterlik inançları hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının İngilizce bir parçayı okumakta, ana düşünceyi anlamakta, bir konu hakkındaki soruları cevaplamada, bilmediği kelime ya da cümleciklerin anlamlarını anlamada, okuduğunu İngilizce olarak tekrar söylemede ve gerçek hayatta bir şeyler yapabilmek için İngilizce parçaları kullanabilme konusunda ne kadar kendilerine güvendikleri ile ilgili sorulara verdikleri puanları hesaplanarak okuma becerisi için öz yeterlik inançları bulunmuştur. Dinleme ile ilgili öz yeterlik inançlarının hesaplanması için de şu beş soruya verdikleri yanıtlar dikkate alınmıştır: İngilizce dinlediğinde duyduklarının ana konusunu anlamada, detayları anlamada, bilmediği kelime ve cümleciklerin anlamlarını anlamada, duyduğunu ana dilinde tekrar söyleyebilmede, duyduğu İngilizceyi gerçek hayatta kullanabilmede kendine ne kadar güvendiği. İngilizce konuşma ile ilgili öz yeterlik inançları da İngilizce konuşabileceğine, iletişim kurabileceğinden, dinleyenler sorduğu zaman destekleyici detaylar verebileceğine ve açıklamalar yapabileceğine, bir şeyi nasıl söyleyeceğini bilmediğinde veya dinleyici anlamadığında iletişim problemlerini çözebileceğine, bağlama göre konuşmasını ayarlayabileceğine, gerçek hayatta bir şeyler yapabileceğinden ne kadar emin olduğuna verdiği cevaplar doğrultusunda aldıkları puanlar dikkate alınarak hesaplanmıştır. İngilizce yazabileceği, fikirlerini doğru ve açık bir şekilde ifade edebileceği, detayları açıklayabileceği, uygun söylemleri kullanabileceği, bir okuma

parçasını başka bir şekilde ifade edebileceği, gerçek hayatta bir şeyler yapabileceği konusunda kendine ne kadar güvendiği göz önüne alınarak da İngilizce yazma konusundaki öz yeterlik inançları bulunmuştur. Bu puanlar dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının okuma-dinleme boyutları arasında okuma lehine; okuma-yazma boyutları arasında okuma lehine; dinleme-konuşma boyutları arasında konuşma lehine ve konuşma-yazma boyutları arasında konuşma lehine anlamlı bir fark olduğunu, okuma-konuşma ve dinleme-yazma boyutlarında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin İngilizce kullanmaya yönelik dört alt boyuttaki öz yeterliklerine ilişkin bulgular ışığında, en yüksek okuma ve konuşma becerisine ait öz yeterlik inancı ortalamalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu, öğretmenlerin İngilizce okumada ve konuşmada kendilerine güvenlerinin fazla olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okuma becerisinde kendilerine güvenmelerinin nedeni okumanın pasif becerilerden biri olması olabilir. İngilizce öğrenme konusunda yazılan kitaplar incelendiğinde (Charles, 2008, 72; Savignon, 1991, 261), İngilizce öğrenirken okuma ve dinlemenin pasif, yani almaya yönelik; konuşma ve yazmanın ise üretken beceriler olduğu ifade edilmektedir. Üretken becerilerin geliştirilmesi pasif becerilere göre daha zor olmaktadır. Çünkü bu becerilerde kişinin çok fazla üretmesi gerekmemektedir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının pasif becerilerden biri olan okuma becerisine ait öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması doğal karşılanabilir. Büyükduman (2006) tarafından İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik inançlarının araştırdığı çalışmanın sonuçlarının da bu araştırmayla tutarlılık gösterdiği ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Tercanlıoğlu tarafından 2001 yılında İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce okuma ve geleceğin öğretmenleri olarak İngilizce okuma öğretimi yapmaya yönelik inançlarının incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının okuma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı araştırmada öğretim görevlilerinin öğretmen adaylarını okuma becerileri açısından değerlendirmeleri istenmiş ve büyük bir bölümü adayların okuma becerisini yetersiz olarak nitelendirmişlerdir.

Öte yandan, diğer becerilere göre geliştirilmesi daha zor olarak görülen ve üretken becerilerden biri olan konuşma becerisinin yüksek bir ortalamayla çıkması şaşırtıcı olduğu kadar, sevindirici bir bulgudur. Büyükduman (2006) tarafından öğretmen

adayları üzerinde yapılan araştırmada konuşmanın en dūřuk öz yeterlik inancı ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkarken bu araştırmada öğretmenlerin konuşma konusunda öz yeterlik açısından yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada konuşma becerisine ait öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması  ğretim elemanlarının iyi üniversitelerden mezun olmalarından ya da yurtdişında bulunmuş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

İngilizce olarak yazma ve dinleme becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmadığı ve  ğretim elemanlarının öz yeterlik inanç puanları içinde en d şuk ortalamaların bunlar olduğu görülmüştür. Bu araştırmada yazma becerisi konusunda  ğretim elemanlarının öz yeterlik inançlarının d şuk çıkması yazmanın üretken becerilerden biri olduğu için normal karşılanabilir. Fakat Büyükduman'ın araştırmasında yazma becerisi en yüksek 2. beceri çıkarken bu araştırma farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Sonuçların farklı çıkması, Büyükduman'ın yaptığı araştırmanın  ğretmen adaylarına uygulanırken bu araştırmanın  ğretim elemanlarına uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir.       ğretmen adayları mesleğe başlamadan önce İngilizce olarak yazma becerilerinde kendi yeteneklerini objektif olarak değerlendirememiş, çalışmaya daha başlamadıkları için kendilerine daha fazla güvenmiş olabilirler.

Diğer yandan, dinleme becerisinin en d şuk öz yeterlik inancı ortalamasına sahip becerilerden biri çıktığı görülmektedir. Aynı şekilde Büyükduman'ın (2006) araştırmasında da  ğretmen adaylarının İngilizce dinleme becerisi konusunda öz yeterlik inançlarının son sırada olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu beceriye ait öz yeterlik inançlarının d şuk olmasının nedeni lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimin bu becerinin geliştirilmesine yönelik yeterli dersleri kapsamaması olabilir. Ayrıca, Türkiye'de öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmelerini sağlayacak olanaklar da çok fazla bulunmamaktadır. Devlet, İngilizce  ğretmenlerinin bu konudaki gelişimlerine yardımcı olmak adına değişim programları, proje bazlı yurt dışı seyahatleri, teknik ve ileri İngilizce düzeylerinde yurtdişı bursları sağlamak gibi destekler sunabilir. Bütün bu olanakların yanı sıra  ğretmenlerin İngilizceyi hayatlarının her aşamasına yaymaları gerekmektedir. İngilizce kanalları seyrederek, İngilizce müzik konusundaki gelişmeleri takip ederek, sosyal çevresinde anadili İngilizce olan insanlara daha çok yer vererek ve o insanların olduğu veya olabileceği sosyal ortamlara katılarak İngilizceyi günlük hayatlarının bir parçası haline getirip

İngilizce olarak dinleme becerilerini kendi çabalarıyla da geliştirmeye çalışmalıdırlar.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde, öğretim elemanlarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre değişip değişmediğinin araştırıldığı ikinci alt problem çerçevesinde elde edilen bulgulara yönelik yorumlar tartışılmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonucunda öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Parker ve Guarino tarafından (2001'den aktaran Büyükduman, 2006) yapılan araştırmada deneyim ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, eğitim fakültesi son sınıftaki öğretmen adaylarının, stajyer öğretmenlerin ve ortalama 5,5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bulgular, deneyimi olmayan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının, diğer iki gruba göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu sonucu sınıf deneyimi bulunmayan aday öğretmenlerin kendi becerilerini çok da gerçekçi algılamadıkları şeklinde yorumlamışlardır.

Bu araştırmada, kişilerin çalıştıkları alanla ilgili mesleki deneyimleri arttığında o alanla ilgili öz yeterlik inançlarının da artacağı ya da yıllar geçtikçe öğretmenlerin kendilerini yenilemeyip, zamanla öz yeterlik inançlarının azalabileceği düşüncesinden yola çıkılarak öğretim elemanlarının öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre değişeceği hipotezi kurulmuştu. Ancak araştırma sonucu elde edilen bulgular öz yeterlik inançları ve mesleki deneyim arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu bölümde üçüncü alt problemin bulgularına yönelik yorumlar yer almaktadır. İletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarla ilgili ankette dört alt boyut yer almaktadır. Bunlar iletişimsel dil öğretiminde grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğasıdır.

İletişimsel dil öğretiminde öğretmenler, öğrenenlerin iletişim kurabilecekleri ortamları sağlamalıdır. Bunun için de en iyi yol sınıfta grup ya da ikili çalışmalar yapılmasıdır. Böylece öğrenenler birbirleriyle iletişim kurma, tartışma, bilgileri birlikte keşfetme fırsatı bulacaklardır. Ayrıca, öğrenenler daha fazla motive olduklarından öğrenme de daha kalıcı olacaktır. Öğretim elemanlarının İngilizce öğretirken grup ya da ikili çalışmalara ne kadar yer verdiğini anlamak için ankette çeşitli sorular yer almaktadır. Öğretim elemanları, grup ve ikili çalışmaların sınıfta kullanımının İngilizce konuşabilmeleri için fırsat yaratıp yaratmayacağı, öğrenenleri motive edip etmeyeceği, öğrenenlerin daha çok derse katılımlarını sağlayıp sağlamayacağı, İngilizce pratiklerini yeterince gelişip geliştirmeyeceği ile ilgili sorulara cevap vermişlerdir. Öğretim elemanlarının bu boyuttaki sorulardan yüksek puan alması onların sınıflarında grup ve ikili çalışmalara yer verdiğini göstermektedir. İletişimsel dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının ezberletilmesinden ziyade iletişimsel becerilerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğrenenlerin kurdukları cümleler yapı açısından değil anlam açısından değerlendirilmektedir. Dil öğretiminin amacı dili etkili bir şekilde kullanmayı öğretmektir. Dilbilgisinin yeri ile ilgili boyutta; öğrencilerin verdikleri cevapların dilbilgisi açısından doğru olup olmaması gerektiği, iletişimsel becerilerin geliştirilmesi için dilbilgisi öğretilmesinin gerekli olup olmadığı, dil öğretirken kurallardan ziyade kullanımı üstünde durulması gerektiği, dilbilgisi öğretiminin iletişim yoluyla verilip, dersin asıl hedefinin olup olmaması gibi sorular yer almaktadır. Öğretim elemanlarının bu sorulara verdikleri cevaplar yüksek çıktığı takdirde onların dilbilgisi öğretimini direkt olarak değil, iletişim yoluyla vermekten yana olduklarını, dili uygun bir şekilde kullanmanın dilbilgisi açısından doğru olarak kullanmaktan daha önemli olduğunu düşündüklerini gösterir. Üçüncü boyut öğrenci-öğretmen rolleri ile ilgili sorular içermektedir. Öğretim elemanları, dil sınıflarının öğretmen merkezli mi öğrenci merkezli mi olması gerektiği; öğretmenlerin rolünün bilgi aktarmak mı yoksa öğrencilere rehberlik etmek mi olduğu; öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken öğrencileri analiz etmesi mi etmemesi mi gerektiği; sınıftaki iletişimin öğretmenden öğrenciye mi, öğrenciden öğrenciye mi olması gerektiği konusunda fikirlerini belirtmişlerdir. İletişimsel dil öğretiminin bu boyutunda yüksek puan alan öğretim elemanları öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, yol göstermesi gerektiğini; öğrenenlerin ise aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer alması gerektiğine inanmaktadır. Diğer boyut ise akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili olan boyuttur. İletişimsel dil

öğretiminde öğretmen tarafından yapılan geri bildirimler dildeki yapı hatalarından çok kullanım hatalarıyla ilgili olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltilmesine izin verilmektedir. Öğretmen öğrenciyle iletişim kurarken düzeltme yapmaktan kaçınmalı mı, öğrenciler hata yaptıklarında öğretmen hemen geri bildirim vermeli mi, öğretmen öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmelerine izin vermeli mi, öğretmenin geri bildirimi içerikle mi dilin yapısıyla mı ilgili olmalı, öğretmenler cümle yapılarındaki hatalara tolerans göstermeli mi, düzeltme daha çok dildeki hatalara mı odaklanmalı gibi sorular içeren bu boyuttan yüksek puan alan öğretmenlerin yapılan her hatanın düzeltilmemesi gerektiğini, öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltebileceği görüşünü benimsedikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bu alt probleminde amaç, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminde grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bunun için tekrarlanmış ölçüm varyans tekniği uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının bütün boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının en yüksek tutum puanlarının dilbilgisi boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin dilbilgisi açısından doğru cümleler kurmalarından ziyade dili nerede, nasıl ve ne şekilde kullanacaklarının öğretilmesine sıcak baktıklarını göstermektedir. Grup/ikili çalışma ile ilgili tutumlar dilbilgisinin yeri ile ilgili boyuttan sonra 2. sırada yer almıştır. Bu sonuç öğretmenlerin sınıflarında grup ya da ikili çalışmalara yer vermeye olumlu baktıklarını ortaya çıkarmıştır. Akran/öğretmen düzeltmesi ile ilgili boyuta karşı tutumları 28 puanla orta seviyede yer almıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genelde öğrencilerin yaptıkları hataları kendilerinin düzelttiğini, öğrencilere birbirlerinin hatalarını düzeltmeye fırsat vermediklerini ve dilbilgisi hatalarını anında düzeltmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretim elemanlarının en düşük ortalamaya sahip oldukları tutum puanları ise öğretmen-öğrenci rolleri boyutunda ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin öğretmen merkezli bir eğitimle İngilizce öğrettiklerini göstermektedir. Boyutlar arasındaki sıralamada en son öğretmen ve öğrenci rolleri ile akran/öğretmen düzeltmesinin doğası olması öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli eğitimin öğretildiği lisans programlardan mezun olmalarından kaynaklanabilir. Her ne kadar son yıllarda üniversitelerde öğrenci merkezli eğitime ağırlık verilmeye başlansa da

bazı öğretmenler bu sistemden önce mezun olmuş ya da kendi eğitimleri süresince aldıkları sistemi öğrenciler üzerinde uygulamayı benimsemiş olabilirler. Dilbilgisinin yeri ile ilgili anketten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama bu alt boyutta çıkmıştır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının dilbilgisinin öğretilmesinin iletişim kurmak için bir zorunluluk olarak görmediklerini, dilin kurallarının yanında dili nasıl kullanılacağına da öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca grup/ikili çalışmalara karşı tutumların ortalaması öğretmenlerin etkili iletişimin sağlanması, konuların daha iyi algılanabilmesi için bu tarz etkinliklerin önemli olduğuna inandıklarını göstermektedir. Genel olarak baktığımızda öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretilmesine karşı tutumlarının orta seviyede olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bu sonuç Eveyik (1999) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermiştir. Eveyik'in İstanbul'daki çeşitli seviyelerdeki ilköğretim, lise ve üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretilmesine karşı tutumlarını ölçtüğü araştırmada sonuçlar neredeyse bütün öğretmenlerin iletişimsel dil öğretiminin bu alt boyutlarına karşı olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu iki araştırmada farklı sonuçlar alınmasının nedeni bu araştırmanın sadece üniversitedeki öğretim elemanlarına uygulanmış olması olabilir. Üniversitede hazırlık okuyan öğrenciler derslerde ne kadar İngilizce konuşsalar, birbirleriyle iletişim kursalar bile onlar için asıl önemli olan İngilizcenin dilbilgisi kısmını iyi bir şekilde öğrenebilmektir. Bu, sene sonunda girecekleri sınavın onların iletişim becerilerinden ziyade İngilizcedeki dilbilgisi yapılarını ne kadar iyi bildiklerini, okuduklarını anlayıp anlamadıklarını içeren bir sınavla karşılaşacak olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanları da sınıflarda öğrencilere sınavı geçmeleri için gerekli olan bilgiyi verebilmek için en uygun yöntemi seçeceklerdir. Bu yüzden, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretilmesinden ziyade dilbilgisi kurallarını direkt olarak anlatan yöntemleri daha çok tercih ettikleri düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretilmesine karşı tutumlarının çok yüksek çıkmaması normal karşılanabilir.

İletişimsel dil öğretilmesine karşı tutumların orta seviyede çıkmasının başka bir nedeni de bu yöntemin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler olabilir. Burnaby ve Sun (1989) makalelerinde Çin'deki İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretilmesine karşı olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen uygulamalarda

karşılaştıkları sorunlardan dolayı bu yöntemi uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Kravas-Doukas (1996) tarafından yapılan başka bir araştırmada da Yunan liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yaklaşıma karşı tutumları araştırılmıştır. Sonuçlar, genel olarak öğretmenlerin iletişimsel yaklaşıma karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Fakat, bu öğretmenler sınıflarında gözlemlendiklerinde öğretmenlerin genelde dersleri öğretmen merkezli işledikleri, derslerde açık bir şekilde dilbilgisi anlatımı yaptıkları ve grup çalışmalarına yer vermedikleri görülmüştür. Araştırmacı, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarla iletişimsel yaklaşıma karşı ifade ettikleri tutumlar arasındaki çelişkinin iletişimsel yaklaşımın ilkelerini tam olarak anlayamadıklarından ya da yanlış yorumlamalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan Nunan tarafından 1988 yılında ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin akıcılığın geliştirilmesi, görev odaklı etkinlikler ve öğrenenlerin sınıfın dışında da iletişim kurmasını sağlayacak etkinlikler gibi iletişimsel etkinlikleri derslerinde kullandıkları ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenler, dilbilgisinin direkt anlatılması, öğrenenlerin hatalarının anında düzeltilmesi ve mekanik alıştırmaların kullanılması gibi geleneksel yöntemlerde kullanılan etkinlikleri ve öğretme şekillerini sınıflarında kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Daha çok batılı ülkelerde bu yöntemlere karşı olumlu tutumlar olması ve öğretmenlerin bu yöntemleri sınıfta rahatça kullanabilmeleri belki de bu yöntemlerin onların eğitim sistemleri göz önüne alınarak tasarlanmış olmasından kaynaklanabilir. Li (1998) yaptığı araştırmada Koreli öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimiyle karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Batı ülkelerinde kullanılan yöntemlerin Güney Kore gibi yerlerde başarılı olmaları için sistem tanıtılmadan önce eğitim yöntemlerinde ve öğretmenlerin algılarında köklü değişiklikler yapılması gerektiğini önermiştir. Türkiye’de de bu yöntemin başarılı olması için sistemde ve öğretmenlerin algılarında köklü değişikliklere ihtiyaç vardır. Ülkemizde dil öğretim ortamlarında sınıfların çok kalabalık olması, materyal eksikliği, öğretmenlerin yeterli eğitim alamaması gibi etkenler etkili bir dil öğretiminin gerçekleşmesini engellemekte, iletişimsel etkinliklere çok fazla yer verememelerine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sene sonlarında test sınavıyla karşılaşacak olmaları öğretmenlerin dilin iletişimsel boyutundan ziyade dilbilgisi yönüne önem vermelerine sebep olmaktadır.

Bu da öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının çok yüksek olmamasına sebep olmuş olabilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Bu başlık altında, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının mesleki deneyimlerine göre değişip değişmediğini araştıran dördüncü alt problemin bulgularına yönelik yorumlar tartışılmıştır. Verilerin sonuçları, öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının ortalamaları arasındaki farkın, mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlik mesleğine son birkaç yıl içinde başlamış öğretmenlerin, üniversiteden uzun yıllar önce mezun olmuş ve son yıllarda daha çok kullanılmaya başlanan iletişimsel dil öğretimiyle ilgili çok fazla bilgiye sahip olmayan deneyimli öğretmenlere göre bu yöntemle karşı tutumlarının daha yüksek olması beklenmişti. Ancak ortaya çıkan sonuçlar, bu öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Ghaith ve Yaghi tarafından 1997 yılında yapılan bir araştırmada öğretmen yeterlikleri, deneyimler ve yeni yöntemlerin uygulanmasına karşı tutumlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin deneyimleri ile yeni öğretim yöntemlerini uygulamaya karşı tutumları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlar incelenmiş ve bunun mesleki deneyimle arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ghaith ve Yaghi tarafından yapılan araştırmanın aksine bu araştırmada iletişim dil öğretimine karşı tutum ve mesleki deneyim değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgulara Yönelik Yorumlar

Araştırmanın yola çıkış noktasını, öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançları ve iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Bu bölümde bu alt probleme yanıt almak için toplanan bulgular ışığında yapılan yorumlar yer almaktadır.

Araştırmaya başlandığında, özellikle İngilizce konuşma becerisine ait öz yeterlik inançları ile iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlar arasında istatistiksel bakımından

anlamalı bir ilişki çıkacağı beklenmişti. Fakat veriler incelendiğinde sadece öğretim elemanlarının okumaya ilişkin öz yeterlik inançları ile öğretmen/akran düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumları arasında negatif yönde anlamalı bir ilişki olduğu, diğer değişkenler arasında anlamalı bir ilişki çıkmadığı görülmüştür. Bu dikkat çekici ve açıklanması güç bir bulgudur.

Öz yeterlik inançlarının, öğretmenlerin birçok olumlu davranış ve tutumlarında direkt olarak etkili olduğu bulunmuştur (Bandura, 1997a; Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının olumlu şekilde etkilediği tutumlarından biri de, onların yeni yöntemlerle ilgili tutumları ve davranışlarıdır. Ghaith ve Yaghi'nin 1997 yılında yaptığı araştırmada, yüksek öğretmen yeterliliğine sahip öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini uygulamaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 2005 yılında Mary Siew-Lian Wong tarafından yapılan başka bir araştırmada mezun öğretmen adaylarının dil öğretim stratejileri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar dil öğretme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenlerin düşük öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenlere göre stratejileri daha sık ve etkili bir şekilde kullandığı ortaya çıkmıştır.

Her ne kadar bu konuyla ilgili birebir örtüşecek bir araştırma olmasa da, farklı alanlarda yapılan mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde, konuşmaya karşı öz yeterlik inancı yüksek olan bir kişinin, konuşmanın en önemli nokta olarak görüldüğü iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarında olumlu bir etki yaratacağı düşünülmüştür. Fakat araştırma sonuçları bunu destekler nitelikte çıkmamıştır. Sadece okuma becerisinde öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ile ilgili tutumlar arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu, okuma becerisine ait öz yeterlik inancı yüksek olan öğretim elemanlarının öğrenciler dilbilgisinde hata yaptığı anda düzeltmemelerine, öğrencilere kurdukları cümlelerin doğruluğuyla ilgili hemen geri bildirim vermemelerine, öğretmenlerin hataları düzeltmesinden ziyade öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmelerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. İngilizce okuma becerisine ilişkin öz yeterlik inancı yüksek olan öğretim elemanlarının öğrencilere karşı tolerans aralığı, alanla ilgili bilgisi ve kendine güveni ölçüsünde genişlediğinden bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir.

İngilizce konusunda ilerlemelerinin kendilerine olan güvenlerinin yüksek olmasından geçtiğini bilirler ve İngilizce öğrenme sürecinin başındaki bir öğrencinin hatalarını anında düzeltmenin öğrencinin kendine olan güvenini sarsacağını, öğrenciye hata korkusu aşılayacağını ve öğrenim sürecini olumsuz etkileyeceğini düşünür. Diğer boyutlar arasında anlamlı fark bulunamaması, araştırmanın üniversite hazırlık öğretmenlerine uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü üniversite hazırlık sınıflarında yıl sonunda uygulanan sınavda öğrencilerin İngilizce bilgileri ölçülürken iletişimsel becerilerini, nasıl İngilizce konuştuklarını ölçen herhangi bir bölüm bulunmamaktadır. Bu da, araştırmada öğretim elemanlarının dil öğretirken kullanmadıkları ya da çok fazla tercih etmedikleri iletişimsel dil öğretimi ile ilgili tutumları ve İngilizce öz yeterlikleri arasında ilişki bulunmamasının sebebi olabilir.

5. SONUÇ

Bu bölümde, önceki bölümde verilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, üniversitede görevli olan öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarına (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1- Veriler incelendiğinde öğretim elemanlarının İngilizce okuma, dinleme, konuşma, yazma alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançları arasında; İngilizce okuma ile dinleme, okuma ile yazma, dinleme ile konuşma ve konuşma ile yazma boyutlarına ait öz yeterlik inanç puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İngilizceye ait öz yeterlik inançlarından en yüksek ikisinin okuma ve konuşma, en düşük iki becerinin yazma ve dinleme olduğu sonucuna varılmıştır.

2- Öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançlarının (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

3- Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarıyla (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) ilgili tutumlarının orta seviyede olduğu ve boyutların kendi aralarında anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretim elemanlarının en yüksek tutum puanlarının dilbilgisi boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir. Daha sonra sırayla; grup/ikili çalışma etkinlikleri, akran/öğretmen düzeltmesinin doğası ve öğrenci ve öğretmen rolleri gelmektedir.

4- Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarının (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) mesleki deneyimlerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

5- Öğretim elemanlarının iletişimsel dil öğretiminin alt boyutlarıyla (grup/ikili çalışma etkinlikleri, dilbilgisinin yeri, öğrenci ve öğretmen rolleri ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğası) ilgili tutumları ile İngilizce öz yeterlik inançları (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) arasında sadece okuma becerisi ve akran/öğretmen düzeltmesinin doğasına ilişkin boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, diğer boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

5.2 Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulguların ışığında yapılan öneriler uygulayıcılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırma, öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançlarının ve mesleki deneyimlerinin iletişimsel dil öğretimine karşı tutumları üzerindeki etkiyi inceleyen ilk araştırmadır. Araştırma sonuçlarından bu alana ilişkin şunlar önerilebilir:

- İletişimsel dil öğretimini kullanan okullarda öğretmenlerin İngilizce konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine ait öz yeterlik inançlarının geliştirmeleri için çeşitli olanaklar sağlanabilir.

- İletişimsel dil öğretimini kullanan okullarda öğretmenlerin iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarından araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

- İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik davranışları arasındaki ilişki araştırılabilir.

- Araştırma farklı seviyelerde farklı okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine uygulanabilir.
- Öğretim elemanlarının sahip olduğu İngilizce öz yeterlik inançları ve iletişimsel dil öğretime karşı tutumlarının mezun oldukları okulla, yurtdışında bulunma süreleri ile ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., F. Orhan. 2003. **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki.** <http://www.tojet.net/articles/2311.doc>. [20.10.2007].
- Allinder, R. M. 1994. The relationships between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. **Teacher Education and Special Education**. s.17: 86-95 (Aktaran: Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. c. 7. s. 17: 783-805).
- Ashton, P. 1984. Teacher efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 5. s. 35: 28-32.
- Aşkar, P., A. Umay. 2001. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 21: 1-8.
- Bachman, Lyle, Adrian S. Palmer. 1982. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. **TESOL Quarterly**. c. 4. s.16: 449-465.
- Bandura, Albert. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of Behavioural Change. **Psychological Review**. s. 84: 191-215.
- _____. 1986. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. USA: Prentice Hall.
- _____. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**. c.2 s.28: 117-148 (Aktaran: Barnes, G. V. 2003. Self-efficacy and Teaching Effectiveness. <http://web.cfa.arizona.edu/sites/jsr/wpcontent/docs/SelfEfficacyandTeachingEffectiveness.pdf> [18.07.2007]).
- _____. 1997a. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- _____. 1997b. **Self-Efficacy in Changing Societies**. USA: Cambridge University Press.
- Barfield, V., M. Burlingame. 1974. The pupil control ideology of teachers in selected schools. **The Journal of Experimental Education**. c.4. s.42: 6-11 (Aktaran: Woolfolk, A. E., W.K. Hoy. 1990. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*. c. 1. s. 82: 81-91).

- Barnes, G. V. 2003. **Self-efficacy and Teaching Effectiveness**. <http://web.cfa.arizona.edu/sites/jsr/wpcontent/docs/SelfEfficacyandTeachingEffectiveness.pdf> [18.07.2007].
- Başkan, Özcan. 1969. **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler**. İstanbul: İstanbul Matbaası (Aktaran: Sebüktekin, Hikmet. 1981. Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları).
- Berns, Mergie. 1984. Functional Approaches to Language and Language Teaching: Another Look. **Initiatives in Language Teaching**. ed. Sandra, Savignon, Mergie, Berns. USA: Addison-Wesley Publishing Company: 3-21.
- _____. 1990. **Contexts of Competence**. New York: Plenum Press.
- Breen, M., C. N. Candlin. 1980. The Essentials of a Communicative Curriculum in language Teaching. **Applied Linguistics**. c. 2. s. 1: 89-112.
- Brown, I. Jr., D. K., Inouye. 1978. Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**. s. 36: 900-908 (Aktaran: Bandura, Albert. 1997b. Self-Efficacy in Changing Societies. USA: Cambridge University Press).
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent, S. Larivee. 1991. Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. **International Journal of Behavioral Development**. s. 2, c. 14: 153-164 (Aktaran: Tschannen-Moran, M., Anita Woolfolk Hoy, W. K. Hoy. 1998. Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research. c. 2. s. 68: 202-248).
- Brouwers, A., W. Tomic. 2000. A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management. **Teaching and Teacher Education**. s. 16: 239-253.
- Brumfit, C. J. 2001. **Individual Freedom in Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press.
- Burnaby, B., Y.L. Sun. 1989. Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching: Context informs Paradigms. **TESOL Quarterly**. s. 23: 219-238.
- Büyükduman, İlke. 2006. İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canale, Michael, Merrill, Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**. s. 1 c. 1: 1-47.

- Celce-Murcia, M. 1991. Language Teaching Approaches: An Overview. **Teaching English as a Second or Foreign language** Ed. M. Celce-Murcia. 2. bs. Boston: Heinle & Heinle.
- Celep, C. 2000. Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık (Aktaran: Büyükduman, İlke. 2006. İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Charles, Jill Hadfield. 2008. **Introduction to Teaching English**. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, Huei-Yu, Deborah J. Hasson. 2007. The Relationship between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance. http://www.coe.fsu.edu/core/abstracts/mse/Huei-Yu_Chen_Abstract.doc [21.07.2008].
- Chomsky, Naom. 1965. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press (Aktaran: Canale, Michael, Merrill Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. s. 1 c. 1: 1-47).
- Clarke, M. A., S. Silberstein. 1977. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. **Language Learning** c. 2 s. 7: 135-154 (Aktaran: Nunan, David. 1989. Designing Tasks for The Communicative Classroom. Glasgow: Cambridge University Press).
- Coladarci, Theodore. 1992. Teacher's Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. **The Journal of Experimental Education**. c. 4 s. 60: 323-337.
- Connelly, F. M., D. J. Clandinin. (1988). **Teachers as curriculum planners: Narratives of experience**. New York: Teachers College Press (Aktaran: Freeman, D., Johnson, K. E. 1998. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. TESOL Quarterly. c. 3 s. 32: 397-417).
- Crystal, David. 1997. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press (Aktaran: Oral, Yasemin. 2003. Reflections of the Global English in Turkey. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dembo, M., S. Gibson. 1984. Teachers' Sense of Efficacy: An important factor in school improvement. **The Elementary School Journal**. c. 2. s. 86: 173-184.
- Demircan, Ömer. 1990. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. 2004. **Yabancı Dil Öğretimi**. 2. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eggen, Paul, Don Kauchak. 1997. **Educational Psychology**. 3. bs. USA: Prentice Hall.

- Eltis, K., B. Low. 1985. A review of the teaching process in the adult migrant education program. Report to the Committee of Review of the Adult Migrants Education Program, Development of Immigration and Ethnic Affairs, Canberra (Aktaran: Nunan, David. 1988. *The Learner-Centered Curriculum*. Glasgow: Cambridge University Press).
- Eveyik, Evrim. 1999. Development of Attitude Scale to Investigate Turkish EFL Teachers' Attitudes Towards Communicative Language Teaching. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ewart, C.K. 1992. Role of Physical Self-efficacy in Recovery from Heart Attack. **Self-efficacy: Thought Control of Action**. Ed. R. Schwarzer. Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation. 287-304 (Aktaran: Bandura, Albert. 1997b. *Self-Efficacy in Changing Societies*. USA: Cambridge University Press).
- Finocchiaro, Mary. 1989. **English as a Second/Foreign Language**. USA: Prentice-Hall.
- Finocchiaro, Mary, Christopher, Brumfit. 1983. **The Functional- Notional Approach**. Hong Kong: Oxford University Press.
- Freeman, D., Johnson, K. E. 1998. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**. c. 3 s. 32: 397-417.
- Friedman, I. A., E. Kass. 2002. Teacher Self-Efficacy: A classroom organization conceptualization. **Teaching and Teacher Education**. s. 18: 675-686.
- Ghaith, G., Yaghi, M. 1997. Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. **Teaching and Teacher Education**. s.13, 451-458.
- Gibbs, Colin. 2002. Effective Teaching: Exercising Self-efficacy and Thought Control of Action. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm> [20.07.2007].
- Gibson, S., M. H. Dembo. 1984. Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**. c. 4 s. 76: 569-582.
- Glickman, C. D., R. T. Tamashiro. 1982. A comparison of first year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego development and problem solving. **Psychology in the Schools**. c. 4 s. 19: 558-562 (Aktaran: Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. c. 7. s. 17: 783-805).
- Guskey, Thomas R., Perry D. Passaro. 1994. Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. **American Educational Research Journal**. c. 3 s. 31: 627-643.
- Halliday, M. A. K. 1970. Language Structure and Language Function. **New Horizons in Linguistics**. Ed. John Lyons. Harmondsworth: Penguin. 140-165 (Aktaran: Demircan, Ömer. 1990. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayıncılık).

- _____. 1975. *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold (Aktaran: Demircan, Ömer. 1990. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Yayıncılık).
- Harmer, J. 2001. **The Practice of English Language Teaching**. Malaysia: Longman.
- Hergenhahn, B. R., M. H. Olson. 2001. **An Introduction to Theories of Learning**. 6. bs. USA: Prentice Hall.
- Hiep, Hoa Pham 2007. Communicative Language Teaching: Unity within Diversity. **ELT Journal**. c. 3. s. 61: 193-201.
- Howatt, A. P. R. 1984. **A History of English Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press.
- Huang, S. C., S. F. Chang. 1996. Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/92/b2.pdf [15.09.2007].
- Huang, Z. 2006. Learner Beliefs of Language Learning Revisited. **Sino-US English Teaching**, c. 3. s. 27: 62-67.
- Huber, Emel. [17.10.2007]. İkidillilik. http://www.koala-projekt.de/html/body_ikidillilik_huber.html
- Hymes, Dell. 1971. Competence and Performance in Linguistic Theory. **Language Acquisition: Models and Methods**. Ed. R. Huxley, E. Ingram. London: Academic Press (Aktaran: Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. bs. China: Oxford University Press).
- _____. 1972. On Communicative Competence. **Sociolinguistics**. Ed. J.B. Pride, J.Holmes. Harmondsworth: Penguin Books. 269-293 (Aktaran: Richards, Jack, Theodore Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press).
- _____. 1980. **Language in education: ethnolinguistic essays**. Washington DC: Center for Applied Linguistics (Aktaran: Berns, Margie. 1990. *Contexts of Competence*. New York: Plenum Press).
- I-Jung, C. 2004. Utilizing Group Work Effectively in the English Language Classroom. **TESL Reporter**. c. 1. s. 37: 1-7.
- Johnson, Keith. 1981. Some background, some key terms and some definitions. **Communication in the Classroom**. Ed. K. Johnson, K. Morrow. Hong Kong: Longman:1-12.
- Karasar, Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kavanagh, David J., Gordon H. Bower. 1985. Mood and self-efficacy: Impact of Joy and Sadness on Perceived Capabilities. **Cognitive Therapy and Research**. c.9 s.5: 507-525 (Aktaran: Bandura, Albert. 1997b. Self-Efficacy in Changing Societies. USA: Cambridge University Press).
- Kennedy, J. 1996. The role of teacher beliefs and attitudes in teacher behaviour. Ed. G.T. Sachs, M. Brock, R. Lo. **Directions in Second Language Teacher Education**. Hong Kong: City University of Hong Kong: 107-122 (Aktaran: Tercanlioğlu, L. 2005. Pre-Service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. c. 5. s. 1: 145-162 [22.07.2007]).
- Kocaman, Ahmet. 1983. Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. **Anadilinde Çocuk Olmak**. ed. Ayşe Kilimci. Papirüs Yayınevi: İstanbul: 138-144.
- Kravas-Doukas, E. 1996. Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach. **ELT Journal**. c. 3. s. 50: 187-198.
- Larsen-Freeman, Diane. 2000. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. bs. China: Oxford University Press
- Li, D. 1998. It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. **TESOL Quarterly**. c. 4. s. 32: 677-703.
- Libben, G., T. Rossman-Benjamin. 1992. TESL Methodology in Canada: A Study of Instructor Attitudes and Correlates. **TESL Canada Journal**. c. 2. s. 9: 9-29.
- Linder, Daniel. 1999. Authentic Foreign Language Materials in the EFL Classroom. **TESL Reporter**. c. 1. s. 32: 34-36.
- Littlewood, D. 1981. **Communicative Language Teaching**. USA: Cambridge University Press.
- Lo, Regina, Wai King, Tsang, Matilda Wong. 2000. The Communicative Approach: The Reality. **TESL Reporter**. c. 1. s. 33: 14-22.
- Lortie, D. 1975. Schoolteacher: A Sociological study. Chicago: University of Chicago Press. (Aktaran: Freeman, D., Johnson, K. E. 1998. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**. c. 3 s. 32: 397-417).
- McDonough, J., C. Shaw. 1993. **Materials and Methods in ELT: A Teachers' Guide**. USA: Blackwell (Aktaran: Eveyik, Evrim. 1999. Development of Attitude Scale to Investigate Turkish EFL Teachers' Attitudes Towards Communicative Language Teaching. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Morrow, K. 1981. Principles of Communicative Methodology. **Communication in the Classroom**. ed. K. Johnson & K. Morrow. Hong Kong: Longman: 59-66.

- Munby, John. 1981. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Foreign Language Resource Center 2000. Elementary Immersion Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self-Efficacy. Georgetown University. http://www.nclrc.org/about_teaching/reports_pub.html [12.09.2007].
- National Foreign Language Resource Center 1996. High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self-Efficacy. Georgetown University. http://www.nclrc.org/about_teaching/reports_pub.html [12.09.2007].
- Nietfeld, J. L., L. Cao. 2003. Examining instructional strategies that promote pre-service teachers' personal teaching efficacy. **Current Issues in Education** [Online], c. 11. s. 6. <http://cie.asu.edu/volume6/number11/index.html> [20.09.2007].
- Nitta, K. K. 2004. Developing Communicative Competence in Japanese Fourth Grade English Language Learners. Doktora tezi. Fordham Üniversitesi, New York.
- Nunan, David. 1988. **The Learner-Centered Curriculum**. Glasgow: Cambridge University Press.
- _____. 1989. **Designing Tasks for The Communicative Classroom**. Glasgow: Cambridge University Press.
- _____. 1991. Communicative Tasks and the Language Curriculum. **TESOL Quarterly**. c. 2 s. 25: 279-295.
- Oral, Yasemin. 2003. Reflections of the Global English in Turkey. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ortaçtepe, Deniz. 2006. The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in-service teacher education program. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önen, F., A. Öztuna. 2004. Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi. <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale2.doc> (Aktaran: Büyükduman, İlke. 2006. İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Pajares, Frank. 1992. Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. c. 3 s. 62: 307-332.
- _____. 2002. Overview of Social Cognitive Theory and of self efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> [25.07.2007].

- Parker, M. J., A. J. Guarino. 2001. A Comparison of the Efficiency Levels of Preservice, Internship and Inservice Teachers. EDRService No. ED 461 647 (Aktaran: Büyükduman, İlke. 2006. İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Prator, C. H., M. Celce-Murcia. 1979. An Outline of Language Teaching Approaches. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. ed. M. Celce-Murcia, L. McIntosh. Massachusetts: Newbury House Publishers: 3-5.
- Rao, Z. 2002. Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. **System**. s.30: 85-105 (Aktaran: Huang, Z. 2006. Learner Beliefs of Language Learning Revisited. Sino-US English Teaching, c. 3. s. 27: 62-67).
- Richards, Jack C. 1984. The Secret Life of Methods. **TESOL Quarterly**. c. 1. s. 18: 7-23.
- Richards, Jack, Theodore Rodgers. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack, John Platt, Heidi Weber. 1985. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Hong Kong: Longman.
- Riggs, I. M., L. G. Enochs 1990. Toward The Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. **Science Education**. c. 69 s. 74: 625-637 (Aktaran: Yılmaz, M., P. Köseoğlu, C. Gerçek, H. Soran. 2004. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.s.58.<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> [15.06.2007]).
- Rosenthal, T. L., B. J. Zimmerman. 1978. **Social Learning and Cognition**. New York: Academic Press (Aktaran: Schunk, Dale H. 1987. Peer Models and Children's Behavioral Change. Review of Educational Research. c. 2 s.57: 149-174).
- Ross, J. A. 1998. Antecedents and consequences of teacher efficacy. **Advances in Research on Teaching** ed. J. Brophy. Greenwich, CT: JAI Press: 49-74 (Aktaran: Brouwers, A., W. Tomic. 2000. A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management. Teaching and Teacher Education. s. 16: 239-253).
- Rotter, J. B. 1966. Generalized Expectancies for Internal versus External Control Reinforcement **Psychological Monographs**. s.80: 1-28 (Aktaran: Tschannen-Moran, M., Anita Woolfolk Hoy, W. K. Hoy. 1998. Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research. c. 2. s. 68: 202-248).
- Savignon, J. S. 1983. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Massachusetts: Addison-Wesley (Aktaran: Eveyik, Evrim. 1999. Development of Attitude Scale to Investigate Turkish EFL Teachers' Attitudes Towards Communicative Language Teaching. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- _____. 1991. Communicative Language Teaching: State of the Art. **TESOL Quarterly**. c. 2. s. 25: 260-277.
- Schunk, Dale H. 1987. Peer Models and Children's Behavioral Change. **Review of Educational Research**. c. 2 s.57: 149-174.
- _____. 1994. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. **Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications**. ed. D.H. Schunk, B. J. Zimmerman. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 75-99 (Aktaran: Eggen, Paul, Don Kauchak. 1997. Educational Psychology. 3. bs. USA: Prentice Hall).
- Sebüktekin, Hikmet. 1981. **Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 12. bs. Ankara:Gazi Kitapevi.
- Süzer, H. S. S. 2007. Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Diyalogların Etkinliği Konusunda İnançları: Toplumedim Sorunları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 1. s. 15: 401-410. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-15-No1-2007Mart/401hsarac.pdf> [23.07.2007].
- Taş, Nedim. [25.07.2007]. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcılık. <http://www.ingilish.com/ned5.htm>
- Taylor, D. 1988. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. **Applied Linguistics**. c. 2 s. 9: 148-168.
- Tercanlıoğlu, L. 2001. Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading. **TESL-EJ**. c. 5. s. 3 [22.07.2007].
- _____. 2005. Pre-Service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. c. 5. s. 1: 145-162 [22.07.2007].
- Tschannen-Moran, M., Anita Woolfolk Hoy, W. K. Hoy. 1998. Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**. c. 2. s. 68: 202-248.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. c. 7. s. 17: 783-805.
- Vahapoğlu, Ece. [18.09.2007]. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve Yolları. <http://www.dilogretimidernegi.org/Makale.aspx?Makale=51>
- Van Ek, J. Alexander. 1979. The Threshold Level. **The Communicative Approach to Language Teaching**. ed. C. J. Brumfit, K. Johnson. Hong Kong: Oxford University Press:103-116.

- Van Ek, J. Alexander, L. G. 1980. **Threshold Level English**. Oxford: Pergamon
(Aktaran: Richards, Jack, Theodore Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press).
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as a Communication*. London: Oxford University Press (Aktaran: Canale, Michael, Merrill, Swain. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. **Applied Linguistics**. s. 1 c. 1: 1-47).
- _____. 1990. *Aspects of Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
(Aktaran: Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. bs. China: Oxford University Press).
- Woolfolk, A. E. 1995. **Educational Psychology** 6. bs. USA: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E., W.K. Hoy. 1990. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. **Journal of Educational Psychology**. c. 1. s. 82: 81-91.
- Wong, M. S. 2005. Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy. **RELC Journal**. s. 36: 245-269.
- Yang, N. 2000. Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Cross Cultural Comparison.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/5d/44.pdf [05.10.2007].
- Yılmaz, M., P. Köseoğlu, C. Gerçek, H. Soran. 2004. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. s. 58.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> [15.06.2007].
- YÖK. [21.09.2007]. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı.
www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/ing.pdf.

EKLER

Ek 1. Yabancı/İkinci Dil olarak İngilizce Becerisine ilişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Background Information

Please first answer the following questions.

Personal Background

Gender : () Male () Female

Age:

Educational Background

B.A ()

University:

Field of Study:

M.A ()

University:

Field of Study:

Teaching Background

How long have you been teaching English?

Capability for Using English as a Second/Foreign Language		How confident are you about learning and using English?				
Directions: Please indicate your opinion about each of the questions below by marking one of the nine responses in the columns on the right side. The scale of responses ranges from "Not sure at all" (1) to "A Great Deal" (9), with "Some Degree" (5) representing the mid-point between these low and high extremes. You may choose any of the nine possible responses, since each represents a degree on the continuum. Your answers are confidential.						
Please respond to each of the questions by considering your <i>current</i> capability in English.		Not sure at all	Very Little	Some Degree	Quite A Bit	A Great Deal
❖ How sure are you that you could read an authentic text in English and...						
1. ...understand the main topic?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)					
2. ...answer questions about specific information?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)					
3. ...understand the meanings of words or phrases you don't know?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)					
4. ...retell in English what you read?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)					
5. ...use an English text to do something in real life (e.g., find an apartment in London by reading the classifieds)?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)					

❖ How sure are you that you could listen to English and...	
6. ...understand the main idea of what you hear?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
7. ...understand details?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
8. ...understand the meanings of words or phrases you don't know?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
9. ...retell in your mother tongue what you heard?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
10. ...use the information heard in English to do something in real life (e.g., hear a weather report and decide what to wear outside)?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
❖ How sure are you that you could speak in English and...	
11. ...communicate the main point(s) of what you want to say?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
12. ...give supporting details and explanations if/ when the listener asks?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
13. ...solve communication problems when you don't know how to say something or when the listener doesn't understand?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
14. ...adjust your speech according to context (e.g., talking to a customer service representative versus talking to a university professor)?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
15. ...do something in real life (e.g., You get sick in London, and you have to describe your symptoms to a doctor)?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
❖ How sure are you that you could write a text in English and ...	
16. ...express your ideas accurately and clearly?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
17. ...clarify details?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
18. ...use appropriate discourse?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
19. ...rephrase a reading text?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
20. ...do something in real life (e.g., write a formal letter of complaint to a hotel in London)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

Ek 2. İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği

Please indicate your degree of agreement on the following statements:

	Strongly agree 5	Agree 4	Uncertain 3	Disagree 2	Strongly disagree 1
1. Language classes should be student-centered; not teacher centered.					
2. Pair work activities should be avoided as it is difficult for teachers to monitor each student's performance.					
3. Teacher correction should be avoided when it interrupts the flow of communication via student interaction.					
4. An orderly teacher-centered class is necessary for students to get maximum benefit from teacher input in English.					
5. Students need to have immediate teacher feedback on the accuracy of the English they produce.					
6. Pair work develops oral conversational skills in English.					
7. Group work creates a motivating environment to use English.					
8. Teachers should allow opportunity for student-student correction in English.					
9. The major role of teachers is to transmit knowledge about language to students through explanations rather than to guide them for self-learning.					
10. Teacher feedback should be mainly focused on the content of the activity not on the form of language.					
11. It is of great importance that student responses in English be grammatically accurate.					
12. Teachers should be initiators of most interactions in English in the class.					
13. To develop communicative skills, explicit grammar teaching is not necessary.					
14. Emphasis should be on language use rather than language rules while teaching English in the class.					
15. Pair work provides a greater amount of student involvement than a teacher-led activity.					
16. Group work helps those students who are not willing to speak in front of a full class.					
17. Focus on communicative competence produces linguistically inaccurate speakers of language.					
18. Teachers should make an analysis of student needs in order to design suitable tasks and activities.					
19. Group work causes a noisy classroom atmosphere which prevents meaningful practice in English.					
20. Teacher feedback should be mainly focused on the appropriateness of the student responses rather than the linguistic accuracy of the forms.					
21. Teachers should not tolerate mistakes in English forms.					
22. Meaning focused activities are more effective to develop communicative ability than form-focused activities.					
23. Students' attention should be drawn to the linguistic system of English through direct teaching of the structures.					

24. Group work can not increase the amount of English practice because the students tend to use their native language while working in groups.					
25. Teacher correction should be provided only when it is required for effective communication.					
26. Pair work is not an effective means of improving communication skills in English.					
27. Helping students develop the use of context-appropriate language should be the primary goal of language teaching.					
28. Students' language performance should be primarily judged by their grammatical correctness.					
29. To learn how to communicate effectively, a considerable amount of time should be spent on grammatical explanations.					
30. Since students have little information about the language, they should not be allowed to correct their peers' mistakes.					
31. Most of the interaction in the class should be from students to students; not from teacher to students.					
32. A teacher-directed class will motivate students to work productively with English.					
33. Grammar teaching maybe included in a lesson as a means of communication, not as the main goal of teaching.					
34. Group work increases the quantitiy of oral/aural language practice.					
35. Correction should be mainly focused on the mistakes in language structures.					
36. Pair work can not create a motivating environment to use English.					

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi:	09.06.1982	
Doğum Yeri:	İstanbul	
Lise:	1997-2000	Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans:	2000-2005	Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi
Yüksek Lisans:	2005-2008	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi
Çalıştığı Kurumlar:	2005-2008	Dr. İlhami Faydagör İ.Ö.O
	2008- devam ediyor	Atıkali İ.Ö.O