



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞINA BAĞLI
KURUMLARDA VE AİLELERİNİN YANINDA KALAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖZYETERLİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet DEMİREL

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Nevşehir
Aralık 2016



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞINA BAĞLI
KURUMLARDA VE AİLELERİNİN YANINDA KALAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖZYETERLİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet DEMİREL

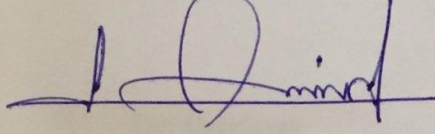
Danışman
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Nevşehir
Aralık 2016

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Ahmet DEMİREL

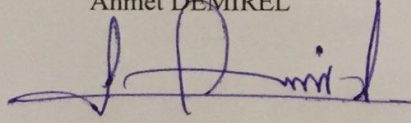


TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda ve Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Karşılaştırılması” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

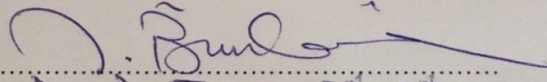
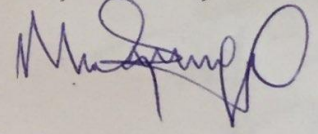
Tezi Hazırlayan

Ahmet DEMİREL



Danışman

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL



Doc. Dr. Tuncay BÜLBÜL
Anabilim Dalı Başkan

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL danışmanlığında Ahmet DEMİREL tarafından hazırlanan “Aile ve Sosyal Politiklar Bakanlığı’na Bağlı Kurumlarda Kalan ve Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Karşılaştırılması” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

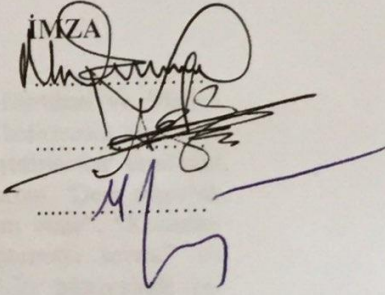
23 /12 / 2016

JÜRİ

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Üye : Doç. Dr. Ali GÖÇER

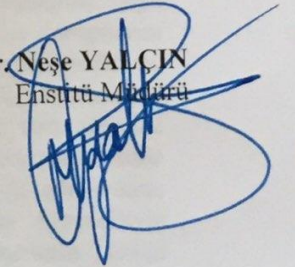
Üye : Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN

İMZA


ONAY: Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 27... /12/2016 tarih ve 2016.61..938... sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

27.12.2016

Doç. Dr. Neşe YALÇIN
Enstitü Müdürü



**AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞINA BAĞLI
KURUMLARDA VE AİLELERİNİN YANINDA KALAN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖZYETERLİK ALGILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Ahmet DEMİREL

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aralık, 2016**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ailenin, çevrenin ve özyeterlik algılarının bireyin yaşamına, başarılarına, algılarına, kısacası hayatının tüm aşamalarına ve yönelimlerine etkisinden hareketle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın betimsel boyutunda veri toplama aracı olarak Durukan ve Maden (2015) tarafından öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algılarını belirlemek amacı ile geliştirilen “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafında geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış; ortaya çıkan durum “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “Performans gösterme ve yardım etme”, “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme”, “Çalışmayı, araştırmayı sevme” ve “Kendine güvenme” faktörlerinden aldıkları puanlar, bu faktörler bünyesinde yer alan maddelerde verilen cevaplar ve kişisel bilgiler formunda yer alan cevaplar kullanılarak saptanmıştır. Araştırmada veriler Ankara, Adana, Trabzon, Samsun, Erzurum, Elazığ, Kırşehir, Şanlıurfa, İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir ve Nevşehir illerindeki Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlardan 207 öğrenci ve aileleri ile birlikte kalan 202 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplamda 409 öğrenciden elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının nasıl olduğuna dair elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin ders sürecine yönelik önyargılara kapılma durumlarını yansıtan maddelerde aileleri ile birlikte kalan öğrenciler kıyaslandığında bu kurumlarda kalan öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık dikkat çekmiştir. Performans gösterme ve yardım etme durumlarını yansıtan maddelerde de tıpkı ders sürecine yönelik önyargılara kapılma sürecinde olduğu gibi olumlu anlam içeren maddelerde ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı görülürken, olumsuz anlam taşıyan maddelerde istisnasız kurumlarda kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Aynı durumun öğrencilerin Türkçe özyeterlik algılarını yansıttığı düşünülen konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme, kendine güvenme, çalışmayı araştırmayı sevme durumlarında da istisnasız her maddede gözlenmesi son derece dikkat çekici ve anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan erkek ve kız öğrenciler arasında “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktöründe kızlar lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu duruma göre ortaokul çağındaki kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla çalışmayı, araştırmayı daha çok sevdikleri

yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan öğrencilerden alınan yanıtlar katılımcıların cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde performans gösterme ve yardım etme, çalışmayı araştırma sevme düzeyleri açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılrken; ders sürecine yönelik önyargılara kapılma düzeyleri yönünden erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kuruluşlarda kalan öğrencilerde ise bu farklılığın sadece çalışmayı, araştırmayı sevme düzeyinde olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı arttıkça “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktöründeki ortalamaların arttığı, “çalışmayı, araştırmayı sevme”, “kendine güvenme” faktöründeki ortalamaların ise azaldığı ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden alınan yanıtlar sahip olunan kardeş değişkenine göre incelendiğinde “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktörlerinde kardeş sayısına göre 12 yaş ve 14 yaş öğrencilerde anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır. Ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinde yaş değişkeninde bahsedilen farklılaşma görülürken Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerde görülmemektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda Türkçe dersine yönelik ön yargılara kapılma, konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme düzeyleri yönünden Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerin ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu görülürken; çalışmayı, araştırmayı sevme, kendine güvenme düzeyleri yönünden ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda iki grubun performans gösterme ve yardım etme düzeyleri arasında bir fark bulunmamıştır. Genel anlamda kurumlarda kalan öğrenciler ile aileleriyle kalan öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algıları değerlendirildiğinde, aileleri ile birlikte kalanların lehine olumlu yönde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, öz yeterlik algıları, Türkçe dersi öz yeterlikleri.

**COMPARISON OF TURKISH LESSON SELF-EFFICACY PERCEPTIONS
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS STAYING IN THE AFFILIATED
INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF FAMILY AND SOCIAL POLICY
AND THEIR FAMILIES**

Ahmet DEMİREL

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Social Sciences Institute
Department of Turkish Language and Literature, Master Thesis, December,
2016**

ABSTRACT

The aim of this research is to compare the self-efficacy perceptions of the Turkish language lessons of the secondary school students who are in the institutions affiliated to the Ministry of Family and Social Policy and their families in the light of the perception of the family, the environment and the self-efficacy perceived by the individual's life, achievements, perceptions, in short all the stages and orientations of his life.

In the descriptive dimension of the research was used as a data collection tool the "Personal Information Form" developed by the researchers and "Turkish Lesson of Self-Efficacy Perception Scale" developed by Durukan and Maden (2015) with the purpose of determining the self-efficacy perceptions of the students in the Turkish lesson. The situation that arises is determined which "points of prejudice against the lecture process", "showing and helping performance", "fear and worry not to understand the subjects", "points to be taken by the factors of working, researching" and "confidence" factors, And by using the answers contained in the personal information form. The data obtained from 207 students in the institutions affiliated to the Ministry of Family and Social Policy and 202 middle school students with their families in the provinces of Ankara, Adana, Trabzon, Samsun, Erzurum, Elazığ, Kırşehir, Şanlıurfa, İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir and Nevşehir in total 409 students.

As a result of the analysis of the data obtained about the research, The Turkish lessons of the secondary school students staying in the institutions affiliated to the Ministry of Family and Social Policy and staying with their families are composed of the sub-factors included in the self-efficacy perception scale, A statistically significant difference was found in favor of the students who stayed with their parents among the "prejudice against the lecture process", "fearless and worried about understanding the topics", "working, researching liking" and "confidence" factor averages. That is to say that the level of "self-confidence" for this course is higher than the students who stay with their families and that the level of "worrying and worrying about not understanding the subjects" is worse for the Turkish lesson than the students staying in the Ministry of Family and Social Policy, They are more likely to reach research. That is, the level of "worrying and worrying about not understanding the subjects" for the Turkish lesson is lower than that of the students

staying in the Ministry of Family and Social Policy of the students staying with their families and that their "self confidence" feelings for this lesson are higher than those staying in the institutions, They are more likely to reach research. The difference between the mean scores of the two groups was not statistically significant in terms of "performing and helping". As a result of the study, there was a meaningful difference in favor of girls in the "love to work, research" factor between male and female students who participated in the research in terms of self-efficacy perceptions. According to this situation, female students in the secondary school age were more likely to work and study more than students boy. As the age of the students increased, the average of the "not worry about things and do not worry about them" increased, and the statistical significance of the differences was found to be "working, studying" and "self-confidence". When the responses from the students were analyzed according to the sibling variable, significant differences were found according to the number of siblings in terms of "prejudice against the lecture process", "fearless and worrying". As a result of the statistical procedures performed, it is seen that students who belong to the Ministry of Family and Social Policy are significantly higher than the average level of the students staying in the neighborhood of their families due to their prejudiced attitudes towards Turkish lesson, the level of fear and apprehension, it was found to be high. As a result of the statistical process from the responses of the participants, there was no significant difference between the performance levels of the two groups. In genral terms, when the self efficacy perception of Turkish students were assessed by the students staying in institutions and the students who stayed with their families, significant differences were found favorably with their families.

Key Words: Turkish lesson, Ministry of Family and Social Policy, self-efficacy perceptions, Turkish lesson self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Nu.
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix

GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Konusu	9
1.3. Araştırmanın Amacı	11
1.4. Araştırmanın Gerekçesi.....	12
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Sayıtlar	15
1.7. Tanımlar	15

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Aile İçi İletişim	16
2.2. Aile ve Çocuk.....	18
2.3. Aile Tutumları ve İletişim.....	20
2.3.1. Aşırı Otoriter ve Baskıcı Tutum	21
2.3.2. Çocuk Odaklı Tutum (Aşırı Hoşgörülü Tutum)	22
2.3.3. Dengesiz ve Tutarsız Tutum	23
2.3.4. Aşırı Koruyucu ve Kollayıcı Tutum	25
2.3.5. Demokratik Tutum (Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum)	25
2.3.6. İlgisiz ve Kayıtsız Tutum.....	26

2.4. Dilin Tanımı ve Önemi	27
2.5. Dil ve Öğrenme	29
2.6. Dil Öğrenme Kuramları	29
2.6.1. Davranışçı Kuram	29
2.6.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	31
2.6.3. Psiko-Linguistik Kuram.....	32
2.7. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Dil Gelişimi.....	33
2.8. Türkçe Dersine Karşı Tutum.....	34
2.9. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminin Sorunlarına Genel Bakış.....	35
2.10. Yeterlik ve Özyeterlik.....	38
2.10.1. Özyeterlik Algısının Önemi.....	39
2.10.2. Özyeterlik Algısının Kaynakları	40
2.10.3. Özyeterlik Tipleri.....	43
2.10.4. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	43
2.10.5. Temel Dil Becerileri ve Özyeterlik.....	45
2.2. İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.1. Özyeterlik ve Başarı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	51
2.2.2. Temel Dil Becerileri ve Özyeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar ...	51
2.2.3. Dil Gelişimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Yapılan Araştırmalar	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri toplama Araçları.....	58
3.3.1. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ).....	58
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Verilerin Analizi.....	60

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

- 4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.. 62
- 4.1.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Buldukları Ortam Değişkenine Göre Dağılımı 62
- 4.1.2. Örneklem Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı..... 63
- 4.1.3. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı 63
- 4.1.4. Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı 63
- 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Nasıl Olduğuna İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 64
- 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 64
- 4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular 67
- 4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 68
- 4.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular 69
- 4.2.5. Ortaokul Öğrencilerinin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 70
- 4.3. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe Öz Yeterlilik Algılarının Yaşadıkları Ortam Değişkenine Göre Farklılaşma Duruma İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 72
- 4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nde Yer Alan Alt Faktörlere İlişkin Grup Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 73
- 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 77
- 4.5.1. Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 80
- 4.5.2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular 83
- 4.6. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 86
- 4.6.1. Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular..... 88

4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.7.1. Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	94
4.7.2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	96

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	98
5.2. Öneriler	106
KAYNAKÇA	109
ÖZ GEÇMİŞ	126

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller	57
Tablo 2: Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu	59
Tablo 3: Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Dağılımına İlişkin Bilgiler	61
Tablo 4: Örneklem Grubunun Yaşlara Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler	62
Tablo 5: Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler	62
Tablo 6: Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	63
Tablo 7: Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	64
Tablo 8: Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Performans gösterme ve yardım etme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	66
Tablo 9: Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	68
Tablo 10: Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Çalışmayı, araştırmayı sevme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	70
Tablo 11: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	71
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanında Kalan Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	72
Tablo 13: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	73
Tablo 14: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” Durumlarına İlişkin	74

	Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	
Tablo 15:	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” Durumlarına Dair Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	75
Tablo 16:	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	76
Tablo 17:	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	77
Tablo 18:	Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
Tablo 19:	Kendine güvenme faktöründeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH)	80
Tablo 20:	Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular	81
Tablo 21:	Veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH)	83
Tablo 22:	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular	84
Tablo 23:	Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma faktöründeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda önerilen	85

(Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskall Wallis H testi (KWH)

Tablo 24:	Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma”, “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme”, “Performans gösterme ve yardım etme”, “Çalışmayı, araştırmayı sevme”, “Kendine güvenme”, “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” Durumlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
Tablo 25:	Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	89
Tablo 26:	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlilik Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	91
Tablo 27:	Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterliliklerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
Tablo 28:	Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlilik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	96

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1: Çalışma Takvimi	59
EK 2: Veri Toplama Aracı: Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ)	122
EK 3: Çalışmaya İlişkin İzin Belgeleri	124

ÖN SÖZ

Özyeterlik algısı kişinin kendisine, başarabileceklerine, kapasitesine kısacası kendi yeterliklerine duyduğu inanç olup; çaba göstermesinde ve başarıya ulaşmasında en önde gelen etkenlerdendir. İnanmak başarmanın yarısıdır sözünde anlattığı gibi kişinin inançları ve algıları başarıya ulaşılmasında başlangıç noktasını oluşturmakta ve yönelim ve çalışmalarını önemli derecede etkilemektedir. Özyeterlik algılarının oluşmaya başladığı ve geliştiği dönemlerden en önemlileri ergenlik dönemiyle de hemen hemen aynı zamana gelen ortaokul çağıdır. Öğrencilere bu dönemlerde kazandırılacak beceriler ve kişisel gelişimlerine ve algılarına yapılacak katkılar, onların özyeterlik inançları üzerinde bir ömür etkili olabilir. Bu dönemde şüphesiz ki ailenin ve içerisinde bulunan çevrenin önemi çok büyüktür. Bu nedenle öncelikle durum belirleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ve aileleri ile birlikte kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarını belirlemek, karşılaştırmalar yapmak ve sonuçlarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilme sürecinde ve lisansüstü eğitimimin bütün aşamalarında ilgisini, desteğini, yakınlığını ve yardımını sürekli olarak hissettiğim, ilminin yanında insani ve ahlaki değerleri ile de kendisini örnek edindiğim kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bölümümüzde ve fakültemizde eğitim ve araştırma sürecini verimli bir biçimde geçirmemizi sağlayan eğitim fakültesi dekanımız, değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM'e vermiş olduğu destek için ayrıca bize bu imkanları sunduğu için sonsuz şükranlarımı ve saygılarımı sunuyorum.

Akademik olarak kendimi geliştirmemde büyük katkıları olan yardımını ve ilgisini hiçbir zaman esigemeyen değerli görüşleri ile her zaman yanımda olduğunu hissettiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırma sürecinde öneri ve görüşleri ile desteğini hiçbir zaman esirgemeyen yardımseverliği ile her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam Arş. Gör. Dr. Kübra ŞENGÜL' e teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Araştırma sürecinde yardımda bulunan ve sürecin devam etmesinde katkıda bulunan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan tüm personellere ve idarecilere özellikle İzmir Karşıyaka Sevgi Evleri'nde görev yapmakta olan Süleyman ACARAYMAN'a özel ilgi ve alakasından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın bütün aşamalarında desteklerini esirgemeyerek beni bugünlere getiren, varlığını her zaman yanıbaşımnda hissettiğim aileme sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Nevşehir 2016

Ahmet DEMİREL

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile bağlantılı kuramsal açıklamalara, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İnsanı diğer canlılardan ayırarak, yaşamına yön veren ve değer katan, insanı insan yapan belirli yetiler ve değerler vardır. Bu yetilerden ve değerlerden belkide en önemlileri düşünme ve iletişim kurma yetileridir. İletişim becerileri sayesinde insanlar hayatlarını anlamlandırabilmekte ve neredeyse tüm bilgi birikimlerini ve kişisel gelişimlerini iletişim becerileri aracılığı ile kazanmaktadır. İnsanoğlunun iletişim süreçleri ise genellikle dil becerileri aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu yüzden insan hayatında ve toplumda bireyin ilk olarak karşılaştığı ve temel gelişimlerini karşılayan ana dilinin büyük bir önemi vardır. Ana dili eğitimi işte bu noktada önem kazanmaktadır.

Ana dilimizin Türkçe olması ve Türkçe derslerinin bir ana dili dersi olması nedeniyle ayrıca bir öneme sahiptir. Ana dili ilk olarak aileden ve çevreden kazanılmaktadır, okulla birlikte ülkemizde Türkçe dersleri ile gelişimi sistemli bir biçimde sürdürülmeye çalışılan ana dili öğrencilerin diğer derslerde başarılı olmasında, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, milli bilincin kazanılmasında ve devam ettirilmesinde, milli, manevi, insani ve ahlaki değerler kazanılmasında ve nesillere aktarılmasında devletine bağlı ve yararlı iletişim becerileri yüksek, nitelikli vatandaşlar yetişmesinde hayati öneme sahiptir. Türkçe dersinin temel amaçları arasında öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek, yazılı ve sözlü olarak kendilerini anlatabilen ve karşıdan gelen mesajları sağlıklı bir biçimde anlayabilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Bir milletin varlığını sürdürebilmesinde ve gelişmiş medeniyetler seviyesine ulaşmasında o milletin her bireyin ayrı bir öneme

sahip olduğu düşünöldüğünde bireylerin dil becerilerinin gelişimi ve dolaylı olarak Türkçe derslerinin önemi daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Demir (2008:132) okullarda dil öğretimini sağlayan en temel dersin Türkçe dersi olduğunu ve bu derste öğrencinin öğrenme için gerekli olan temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirdiğine değinmiştir.

Beceri herhangi bir etkinliği sürekli şekilde belirli bir yeterlik seviyesinde yapabilmelidir (Paykoç, 1991: 13'den aktaran: Özcan, 2015: 17). Beceri bir insanın öğretime bağlı ayrıca yatkınlıkla da alakalı bir biçimde bir işi başarması, bir hedefe ulaşabilmesi, bir işi amacına uygun olarak sonlandırabilmesi yetisidir. Perrenoud "Beceri, bilgileri harekete geçirme işlemidir." demektedir. Perrenoud beceriyi, öğrenilmiş bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç ve özel bilgilerin harekete geçirilerek uygulamaya aktarılması süreci olduğunu belirtmiştir. Ancak bireyin çeşitli bilgileri ve teknikleri ve yöntemleri bilmesi tam olarak becerili olduğu anlamına gelmez. Beceriyi geliştirmek için uygulamalar da yapılmalı, bilgilerin uygulamaya nasıl aktarılacağı, nasıl düzenleneceği, nasıl birleştirileceği, zihinsel ve fiziksel kaynakların nasıl harekete geçirileceği ve kullanılacağı konusunda yol gösterilmelidir (Perrenoud, 1999, 2004'ten Aktaran: Güneş, 2011, 140).

Türkçe derslerinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi etkinlikleri ile desteklenerek geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sadece Türkçe dersi için değil diğer tüm dersler için ve bireyin hayatının bütün aşamaları için temel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşüncelerini ve deneyimlerini sağlıklı bir biçimde anlatabilen, düşünüp sorgulayan, üreten ve hem kendisine hem çevresine yararlı bireyler yetişmesinde dil becerilerinin büyük bir önemi vardır. Nitekim Güneş, (2009:8) yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama ve üretim (anlatım) becerilerinin her öğrenme alanında geliştirildiğini yani dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, öğrenme alanlarının hepsinde hem anlama hem de üretim (anlatma) becerilerinin geliştirildiğini ifade etmiştir.

Özyeterlik algısı, bir kişinin belirsiz ve zor görevleri yerine getirebilme ve özel gereksinimleri bünyesinde barındıran zorluklarla başa çıkabilme noktasındaki

yeterliklerine olan kişisel inancı olup, bu inanç kişinin nelere sahip olduğu değil; mevcut yeteneklerle neler yapılabileceğine yönelik inancını nitelemektedir (Luszczynska vd., 2005'den aktaran: Çetin ve Basım, 2010: 259). Özyeterlik algısı kişinin kendi kapasitesi, yetenekleri ve becerileri gibi tüm bireysel olgularına yönelik olan algısıdır. Özyeterlik algıları insanların yönelimlerini ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Özyeterlik algılarının akademik başarı ve bireyin, gayret ve çabalarını etkilediği bilinmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik özyeterlik algıları önem kazanmaktadır. Bir hedefin başarı ile gerçekleştirilmesinde kişinin sahip olduğu yeterlik inancının etken bir rol oynadığı düşünüldüğünde öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan özyeterlik algılarının önemi de daha iyi anlaşılmaktadır.

Collins (1982)'e göre özyeterliğin yetenekleri kullanmaya önemli katkıları vardır (Aktaran: Uçgun, 2014: 40). Özyeterlik algısının yüksek olması bireyin kendisi kapasitesine duyduğu inanç anlamına gelir ve bu inanç düzeyi bireyin o işi başarmak için gösterdiği çabayı ve başarma isteğini bütünüyle etkileyecektir. Başarıya ulaşmada istikrar, güven duygusu, kendine inanma ve kararlılığın önemi göz önüne alındığında özyeterlik algısının bu süreçte önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Baştürk (2004: 1) dil ediniminin başlıca üç döneme ayrıldığını ifade etmiş ve bunları: Edinim dönemi (algılama ve hareketler: 1 yaş; dilsel ilgi: 2-3 yaş; zihinsel uyanış: 3-7 yaş; özel ve amacı belli ilgi: 7-12 yaş), değerlerin oluşturulma dönemi (duygusal, etik ve toplumsal değerlerle ilgili: 12-18 yaş), üretim ve çalışma dönemi (yetişkinlik çağı) olarak ifade etmiştir (Aktaran: Özbay, 2014: 10). Bu araştırmada elde edilen verilerin toplandığı öğrencilerin yaş aralığı 12-15 olduğu için Baştürk'ün tasnifine göre değerlerin oluşturulma dönemi içerisinde yer almaktadır. Duygusal, etik ve toplumsal değerler üzerinde durulan bu dönemde çocukların edinim dönemine göre daha çok bağımsızlıklarını kazanmış ve aile ile birlikte, okul hayatı ve çevrenin öneminin onlar için artmış bir dönem olduğu söylenebilir. Benzer şekilde dil gelişimi yönünden de çocuğun dış dünyaya daha çok açıldığı, çocuğun dilinin dış dünyadaki unsurların daha fazla etkisi altında olduğu bir dönemdir.

Güçlü bir özyeterlik başarı ve iyilik halinin oluşmasını ve daha da önemlisi kişisel gelişimin sağlanmasını, desteklenmesini ve becerilerin geliştirilip, çeşitlenmesini sağlamaktadır (Yıldırım, İlhan, 2010: 2). Özyeterlik algısı bir anlamda bireyin kendine karşı olan inancı ve kendi yeterliği hakkındaki görüşüdür. İnsan doğası gereği becerikli ve yetenekli olduğunu düşündüğü alanlara karşı ilgilidir ve bu alanlarda çalışmak ve becerilerini daha ileri seviyeye çıkarmak insan için bir başarıdır. Benzer şekilde insanlar becerilerinin, yeteneklerinin olmadığını düşündükleri alanlara karşı önyargı ile yaklaşmakta ve bu alanlara karşı ilgisizlik gösterme eğilimindedir. Bu alanlarda adım atsalarda çabuk pes ederler. Bu doğrultuda bireyin kendi becerisine, yeterliğine ilişkin algısı, o beceri ve yeterliğin kazanılması ve geliştirilmesi aşamalarında belirleyici rol oynayacaktır. İşte bu nedenle temelini okuma, dinleme ve yazma becerilerinin oluşturduğu Türkçe dersinde özyeterlik algılarının önemli bir yeri olduğu açıkça söylenebilir.

Dil edinimi ailede başlamakta ve okulda gelişimini devam ettirmektedir. Dil belli bir zamanda öğrenilip bitirilmez; dil öğrenimi bir ömür boyu devam eder. Çocuk okula gidinceye kadar ailesinde ve çevresinde dili öğrenmektedir. Okul döneminde de dil öğrenimi açısından ailenin okuldaki çalışmaları desteklemesi önem taşımaktadır (Güzel, Karatay, 2013: 152). Dil yeteneği ile zihin gelişimi arasında doğru bir orantı bulunur. Erken konuşan çocukların zekâ düzeylerinin genellikle normal ya da normalin üstünde olduğu ve dilin zekâyâ bağlı olarak geliştiği görüşü kabul edilmektedir. 2 yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekânın ilişkisinin olmamasına karşın, 2 yaşından sonra dil gelişimiyle zekâ arasında sıkı bir bağ olduğu görüşü yaygındır. Dilin kazanılması, çocuğun bilişsel gelişimiyle alakalı olup zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama, kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilgilidir (MEB, 2013: 13).

Okul öğrencilerin bilişsel yeterliklerini, problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirdikleri yerdir ve bu ortamda formal öğretimin yanında pek çok sosyal faktör bilişsel özyeterlik inancı üzerinde önem taşımaktadır. Örneğin öğretim sürecindeki dönütler, diğer öğrencilerin performansları üzerine yapılan karşılaştırmalar, destekleyici tutumlar ve teşvik edici davranışlar çocukların zeka yeterliklerine ilişkin yargılarını etkilemektedir (Bandura, 1994'ten aktaran: Çubukçu ve Girmen, 2007: 6).

Çocukların özyeterlik algılarını kazanmaları ve güçlendirmeleri amacıyla okullarda öğretmenlerin onların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yaklaşımlarına yer vermeleri, kıyaslamaya dayalı değerlendirme yerine bireysel gelişim süreçlerine yönelik değerlendirme yapmaları ve çeşitli etkinliklere yer vermeleri yararlı olacaktır (Çubukçu ve Girmen, 2007: 8).

Beceri bir insanın öğretime bağlı olarak ve yatkınlıkla da alakalı bir biçimde bir işi başarması, bir hedefe ulaşabilmesi, bir işi amaca uygun olarak sonlandırabilmesi maharetidir. Türkçe dersi sadece bir bilgi değil aynı zamanda bir beceri dersidir. Türkçe dersinin amacı, dilin dört temel becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmektir. Bu noktada öğrenciler arasındaki temel farklılıkların bir nedeninin de bireysel becerilerindeki farklılıklar kaynaklandığını söylemek doğru olur. Öğrenci arasındaki bireysel farklılıklar beceri kaynaklı da olabilmektedir (Özbay, 2014: 19). Bireyin dili sağlıklı bir biçimde öğrenebilmesi için dil içerisinde yer alan tüm becerilere belirli bir düzeyde sahip olması gerekmektedir. İşte bu noktada temel dil becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Temel dil becerilerin geliştirilebilmesi için ise ailenin ve okulun birlikte hareket etmesi ve işbirliği yaparak çocuğun dil becerilerini geliştirebilmesi için gerekli ortamı oluşturması son derece önemlidir.

Bu çalışma aile ve çevrenin özyeterlik algısına etkisinden hareketle, ailelerinin yanında kalan öğrenciler ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda kalan ortaokul öğrencileri arasında; özyeterlik algılarının akademik başarıya etkisinde hareketle, Türkçe dersine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, araştırmanın temel problemine, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, sayıltılarına ve sınırlılıklarına ayrıca araştırmanın temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanı değerli kılan özelliklerin başında hiç şüphesiz onun düşünme, sorgulama ve yorumlama yeteneği gelmektedir. Toplumsal bir varlık olan insanın yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için diğer bireylerle iletişim kurması şarttır. Sağlıklı bir iletişim birey için önemli olduğu gibi bireylerin biraraya gelmesi ile oluşan toplum içinde önemli bir ihtiyaçtır. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde ise eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar toplumların geleceğidir ve bir toplumun huzur ve refaha ulaşması için yapılabilecek geleceğe yönelik en büyük yatırım çocuklar için olandır. Bu doğrultuda çocuklarımıza ve geleceğimize yapılabilecek yani diğer bir deyişle insana yapılabilecek en büyük yatırımın onların kendilerine ve çevrelerine yararlı, düşünen, sorgulayan ve üreten bir insan olarak kendilerini yetiştirebilmeleri için eğitime yönelik olan yatırım olduğu söylenebilir. İnsanoğlunun eğitim öğretime yönelik başarısında ise şüphesiz ki en önemli unsurlardan birisi hatta belki de en önemlisi ana dili eğitimidir. Çünkü insanın bilgiye ulaşabilmesi ve eğitim öğretim süreçlerinin başarıya ulaşabilmesi anadil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Akademik başarı açısından da

değerlendirildiğinde anadili becerilerinin önemi ve bir anlamda başlangıç noktası olduğu bilinmektedir.

Çocuk ilk olarak ailesinden ve sosyal çevresinden öğrendiği ana dili ile düşünür, sorgular ve yorum yapar. Ana dili, insanın henüz anne karnında iken karşılaştığı ve daha sonraları kendisinin kullanmaya başladığı dildir. Ana dili ilk olarak anneden ve yakın aile bireylerinden daha sonra ise akrabalar, komşular, okul gibi çevrelerden öğrenilen ve geliştirilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla ve diğer insanlar ile en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975: 427). Toplumunu birbirine bağlayıcı bir işlev gören ana dili sayesinde birlik ve beraberlik sağlanmakta ve toplumsal gelişim gösterilebilmektedir.

Türk yazı dilinin resmi kaynağı olan, Anayasa'da yer alan, ortak bir yazı ve edebiyat dili olarak kullanılan, ana dil'dir. Bu dil Türkiye Türkçesinin ortak dilidir ve Türk vatandaşı olan herkesin duygu ve düşüncelerinin paylaşılmasında da temel araç olarak görev yapar. Bu dilin kaynağı Türk Dili, inceleme ve araştırma alanı ise Türkçe'dir (Sağır, 2011: 135). Türkçe dersinin temel hedefleri arasında ise bireylerin ana dili olan Türkçenin tüm gerekliliklerini öğrencilere kazandırarak onların zihinsel ve sosyal becerilerini destekleyerek geliştirmek, sorumluluk duygusunu ve millet olma bilincini kazanmalarını sağlamak, kişisel zevklerini geliştirerek onları üretken ve çevresine yararlı bireyler hâline getirmek böylece başarıya ulaşmalarını sağlamak yer almaktadır.

Ana dili edinimi kendiliğinden gelişen bir süreç olmakla birlikte ana dili edinimini ve gelişimini etkileyen fiziksel ve zihinsel birçok faktör vardır. Genel görüş dilin hızlı bir şekilde öğrenildiği ve dilin temel becerilerinin kazanıldığı en önemli dönemin 0-6 yaş evresi olduğu yönündedir. Onan (2013: 109), ana dilini çocuğun, ailesi ve yakın çevresinin yardımıyla örtük olarak edinmeye başladığını ve ana dili eğitiminin 6-7 yaşlarından itibaren örgün eğitim sürecinde 15 yaşına kadar programlı bir şekilde becerilerin geliştirildiği süreç olduğunu ifade etmiştir. Burada yer alan 6-7 yaş ve 15 yaş aralığının önemli bir bölümünü ortaokul çağındaki (12-15 yaş) öğrencilerin oluşturması ve bu araştırmanın 12-15 yaş arası ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algıları üzerine olması açısından önem taşımaktadır.

Ortaokul çağında çocuklar bilişsel ve dilsel gelişimlerinin büyük bir kısmını tamamlamış bir durumda okula gelmektedirler. Bu dönemde ailenin teşvik edici olması (kitap okuma, günlük tutma, insanlarla sözel temaslar kurma vb. alanlarda) dil gelişiminin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi açısından belirleyici rol oynayacaktır. Burada belirtmek gerekir ki dil gelişimi ömür boyunca devam edebilecek bir süreçtir ve bu süreçte ailenin, kalıtımın ve çevrenin büyük bir önemi vardır. Çocuk içerisinde bulunduğu ortama ve duruma göre şekillenecek ve gelişimini çevresinde bulunan imkânlar dahilinde gerçekleştirebilecektir. Bu noktada çocuklara iyi bir eğitim verilmesi ve onların becerilerini ve yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamın sunulması önem taşımaktadır. Gerekli imkânların sağlanmasında ve çocuklara okul öncesi ve okul döneminde gerekli desteğin verilmesi açısından ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Ancak bazı bireyler çeşitli nedenlerle ailelerinden uzakta devlet denetimi altında olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda yaşamlarını devam ettirmektedir. Bu bireylere bahsedilen gerekli imkân ve desteğin verilmesinde ise bu kurumlara, kurumlarda çalışanlara ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak burada başlangıç noktası olarak bu kurumlarda kalan öğrencilerin ne gibi ihtiyaçlarının olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada bu öğrencilerin Türkçe özyeterlikleri belirlenmeye ve ailelerinin yanında kalan öğrencilerle Türkçe dersi özyeterlikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Ailenin, çocuğun aile içi ve aile dışı ilişkilerine karşı tutumu çocuğun iletişim tutumlarında etkili olduğu gibi tüm hayatı boyunca iletişim becerileri üzerinde de belirleyici rol oynayacaktır. Anne, baba ve çocuklar arasında sağlıklı bir iletişimin olduğu ortamda yetişen çocukların dil gelişimi de sağlıklı bir şekilde devam edebilecek ve dolaylı olarak iletişim becerileri de gelişmiş bireyler olarak yetişebilecekleri gibi; anne, baba ve çocuklar arasında sağlıklı bir iletişimin olmadığı bir ortamda veya aile ortamından yoksun iletişimin az olduğu sosyal ortamdan uzak yetişen bireylerin dil gelişiminin dolaylı olarak iletişim becerilerinin de olumsuz yönde etkilenme olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Piaget'in şu cümlesi bu durumu çok güzel bir biçimde açıklar niteliktedir: "Kuşkusuz başkalarından öykünmeden, anne ve babasının yardımına gereksinim duymadan, çocuk, belki

konuşmayı asla öğrenemez. Çocuk öykündüğünün farkında değildir ve başkalarıyla konuştuğu oranda kendi kendisine de konuşur.” (Piaget, 1956’dan aktaran: Kara, 2004: 303). Bu cümleler çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması kadar duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasının da önemine işaret etmektedir.

Bu araştırmada içerisinde bulunulan aile ve çevrenin dil gelişimine, çocuğun eğitim süreçlerine ve dolaylı olarak Türkçe dersine ve Türkçe dersi özyeterlik algısına etkisinden hareketle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ailelerinden ayrı kalan ortaokul öğrencileri ile ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algıları arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemek, farklılıklar var ise ne gibi farklılıkların olduğunu ortaya çıkarılması bu farklılıkların altında yatan nedenlerin neler olduğu hakkında fikir yürütülmesi ve ortaya çıkan veriler dahilinde ne gibi yararlar sağlanabileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Konusu

Toplumun oluşturan en küçük yapı taşı bireylerdir. Bireyler toplumu oluşturur ve bireylerin ortak tutumları toplumun genel yapısı, özellikleri ve refah düzeyi üzerinde belirleyici rol oynar. Bireyler arasındaki ortak değerler toplumun değerlerini oluşturur. Bir toplumun huzur ve refaha kavuşmasında o toplumun sosyal, ekonomik, bilimsel ve ahlaki tüm gelişim süreçleri etkilidir. Bir toplumu etkileyen temel faktörlerden olan bireyler arasındaki sosyal ilişkiler ve toplumların birbirleriyle olan sosyal etkileşimi hem bireyler hem toplum için hayati önem taşımaktadır. Yatkın, (2003:44) farklı tutum ve davranışlara sahip olan insanlar arasında da ortak çıkar, duygu ve düşünceler bulunabileceğini belirtmiştir. İşte bu noktada iletişim, birey ve grupların kendi çıkarlarını ve amaçlarını, ortak bir hedefe bütünleştirerek toplumsal örgütlerin kurulmasında ve gelişmesinde önemli rol oynar.

Toplumsal bir varlık olan bireyin ilk sosyal çevresi ailesidir ve birey iletişim sürecine ilk olarak ailede başlar. “Ana dili edinimi” aile ortamından toplumsal çevreye doğru genişleyen bir kültür ortamında bireyin doğumundan itibaren kendiliğinden işleyen ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir (Demir ve Yapıcı, 2007: 180). Aile

bireyin kendisini rahat bir şekilde ifade edebildiği ve kendisini dış dünyaya ve sosyal ilişkilere hazırladığı yerdir. Bireyin sosyal ilişkilerindeki en önemli faktörlerden birisi olan dil gelişiminin aile içerisinde başladığı gibi bir bireyin eğitim hayatında ve eğitim süreçlerinin bütününde ailenin etkisi yadsınamaz. Ancak farklı sebeplerden dolayı toplumu oluşturan bireylerden bir kısmı ailelerinden uzak devlet denetimi altında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda yaşamlarını devam ettirmektedir. Frank ve Klass (1996) yaptıkları bir araştırmada, yetiştirme yurdunda kalan çocuklara yapılan bakımın; bulaşıcı hastalıklar, beslenme ve büyüme, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ile fiziksel ve cinsel istismar açısından kısa ve uzun vadede riskler taşımakta olduğunu belirtmiştir. Kısa süreli bakımlarda yetiştirme yurtlarının, dil gelişimi ve hastalıklar açısından ciddi tehditler oluşturduğunu, uzun süreli bakımlarda ise çocuklardaki fiziksel gelişimi ilk çocukluk yıllarından itibaren gittikçe artan bir oranda geriletliğini ve onları psikolojik anlamda zayıflatarak verimsiz bir yetişkin hâline dönüştürdüğünü dile getirmişlerdir (Aktaran: Tümkaya, 2005: 2). Hem dil gelişimi açısından hem de özyeterlik algısının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim ile ilişkisi düşünüldüğünde Frank ve Klass'ın yetiştirme yurtlarındaki çocukların üzerinde yaptıkları bu çalışmanın sonucu önem arz etmektedir.

Bloom (1979: 31-32), öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve kendisine ilişkin algılarının başarılarını önemli ölçüde etkileyen faktörler olduğunu belirtmektedir. Bloom'a göre, öğrencinin bir öğrenme ünitesine, öğrenme alanına ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algıları, zaman içerisinde birikerek kararlılığa dönüşür. Bu da öğrencinin aynı türden olan daha sonraki öğrenme ünitelerine, öğrenme alanına ve derse yönelik kendine olan güvenini etkileyecektir (Şengül, 2011: 130). Bu noktada Türkiye'de ailelerinden ayrı bir biçimde yaşamlarını devam ettiren bu bireylerin durumlarından yola çıkılarak onların dil gelişimleri, Türkçe dersine karşı olan tutumları, özyeterlik algıları vb.. birçok noktada durumun belirlenmesi ve onlar için neler yapılabileceğinin, ne gibi iyileştirmelerde bulunabileceğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Ailenin ve içerisinde bulunan çevrenin bireylerin dil gelişimine, akademik başarılarına, çeşitli davranışlarına ve algılarına kısacası hayatlarının bütün

süreçlerine etkisinden ve özyeterlik algılarının bireyin başarısından ve o alana karşı göstermiş olduğu ilgiye etkisinden hareketle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri ile aileleriyle birlikte kalan ortaokul öğrencileri arasında Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından farklılıklar olup olmadığı, var ise bu farklılıkların neler olduğunun belirlenmesi ve belirlenen duruma dair ne gibi çalışmaların, iyileştirilmelerin yapılabileceğinin üzerine çalışılmasının bilime ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada genel amaç, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve aileleri yanında kalan öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algılarına yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını belirlemek ve dolaylı olarak ailenin ve çevrenin Türkçe dersi özyeterlik algısı üzerine etkisini saptamak, öğrencilerin görüşleri arasında farklılıklar var ise bunların neler olduğunun ortaya konulması ve bu farklılıkların altında yatan nedenler hakkında fikir yürütülmesidir.

Problem cümlesi:

Ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algıları nasıldır?

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranacaktır:

1- Ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları yaşadıkları ortam (Ailelerinin yanında kalma ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalma) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2- Ailelerinin yanında kalan ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2-a- Ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2-b- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Ailelerinin yanında kalan ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3-a- Ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3-b- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4- Ailelerinin yanında kalan ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

4-a- Ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4-b- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öz yeterlilik algıları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Gereçesi

İletişim becerilerinin doğuştan ve sezgi yoluyla gerçekleştiğini düşünenler olsa da pek çok çalışma iletişim tekniklerinin çoğu ögesinin öğrenilebilir ve öğretilbilir özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Buckman, 2001; Egan, 1994'ten aktaran: Korkut, 2005: 143). Aile bireyin kendisini dış dünyaya açtığı ilk yerdir. Birey aile içerisinde belirli değerler ve beceriler kazanır ve bu değer ve becerileri aile içerisinde belirli bir düzeyde geliştirdikten sonra dış dünyaya açılır. Yani bir nevi aile bireyi dış dünyaya hazırlayan bir görev üstlenmektedir. Aile içerisinde alınan bu ilk eğitim bireyin ilk becerilerini kazanmasında önemli bir rol oynayacak ve edinilen bu bilgi ve beceriler bireyin yaşamının bütün aşamalarında etkili olacaktır. Türkçe dersinin okuma, yazma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir beceri dersi olduğu düşünüldüğünde ailenin ve içerisinde bulunulan ortamın önemi daha çok ortaya çıkmakta; bu nedenle bu çalışmada farklı ortamlarda yaşamakta olan (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan ve ailelerinin yanında kalan) öğrencilerin Türkçe dersleri özyeterlilik algıları üzerine gerçekleştirilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerin ailelerinin yanında olmamalarının, ana dilinin ilk olarak ailede, yakın çevrede

kazanılması ve ailelerin çocukların akademik başarıları üzerinde belirleyici olmaları sebebiyle onların dil gelişimleri ve Türkçe derslerine yönelik algıları açısından olumsuz olduğu düşünülse de burada kalan öğrencilerin sürekli kendi akranları ile beraber olmaları ve ilköğretim çağında öğrenciler üzerinde ailelerin etkisinin azalarak akran çevresinin etkisinin artması ve bu çocukların sürekli akranları ile birlikte iletişim halinde olması yönlerinden avantajlara sahip oldukları söylenebilir.

Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlarla iletişimini sürdürebildiği sürece psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde hayatını devam ettirebilmektedir. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özelliklerinin de öğrenme sürecinde etkili olduğu düşünüldüğünde özyeterlik algılarının tespitinin sorunların çözümünde faydalı olacağı söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde özyeterlik algılarının insanların akademik başarısı üzerinde etkili olan önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilmektedir (Ülper ve Bağcı, 2012; Özgen ve Bindak, 2011; Schunk ve Zimmerman, 2007; Altunçekiç vd., 2005; Bandura ve Locke, 2003). Bu nedenle ana dili becerilerinin gelişimi açısından öğrencilerin Türkçe dersindeki özyeterlik algılarının incelenmesi gerekmektedir (Maden, Durukan: 2012). Dil becerilerinin bireyin sosyal, bilişsel gelişiminde temel rol oynadığı ve bireyin toplumsal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesindeki kilit rolü düşünüldüğünde bireylerin Türkçe dersi özyeterlik algılarının ortaya konması ve bu doğrultuda ne gibi yararlar sağlanabileceğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Daha önce yapılan bilimsel çalışmalarda bireyin iletişim becerilerinde temel etkenlerden birisi olan ilk dil eğitimini aile içerisinde aldığına ve ailenin bireyin dil gelişimindeki belirleyici yönüne değinilmiştir. Bu çalışmalarla birlikte Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan okul öncesi çağındaki çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri ve yetiştirme yurtlarında kalan farklı dönemlerdeki çocukların çeşitli sorunları ile ilgili araştırmalar [Yaşar, (2001), Bıyıklı, (1982), Kemer kaya, (2012), Arslan, (2013)] yapılmış olmasına rağmen buralarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarına yönelik müstakil bir çalışma bulunmamaktadır.

Dil hakkındaki kuramlar ve görüşler incelendiğinde dil ediniminde ve gelişmesinde ailenin, çevrenin veya genetiğin rolünün bulunduğu ortaya çıkmasıyla birlikte ailenin ve içerisinde bulunan çevrenin bireyin eğitim süreçlerinin bütününe olan etkisi bilinmektedir. Ancak bazı bireyler aileleri ile beraber normal şartlar altında bir hayat geçirmekte iken çeşitli nedenlerden dolayı bazı bireyler ailelerinden tamamen veya kısmen uzakta bazı kurum ve kuruluşlarda hayatlarını devam ettirmektedirler. Bu kurum ve kuruluşların başında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlar gelmektedir. Toplumun refaha kavuşmasında ve gelişmiş medeniyetler seviyesine taşınmasında toplumun bütün bireylerinin ayrı ayrı önem taşıyor olması nedeniyle araştırma Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ailelerinden tamamen ya da kısmen uzakta kalan ve aileleriyle beraber kalan çocukların ve aileleriyle birlikte kalan ortaokul öğrencileri (12-15 yaş) üzerinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik özyeterlik algıları arasında farklılıklar olup olmadığı var ise ne gibi farklılıklar olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, amaçlarına hizmet ettiği düşünülen Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği ile kişisel bilgiler formunda yer alan sorular ve bunlara verilecek cevaplar ile sınırlıdır. Araştırmanın önemli sınırlılıklarından birisi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlardaki çocuklara uygulanan Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeğinde yer alan kişisel bilgiler bölümündeki bazı soruların bakanlık tarafından uygun görülmemiş olmasıdır. Bu durum öğrencilerin kaç yıldır bu kurumlarda kaldığının, anne babalarının sağ olup olmadığının ve öğrencilerin aileleri ile hangi sıklıkta görüşüklerinin belirlenememesine sebep olmuştur. Dolayısıyla araştırmada önemli birer etken olduğu düşünülen bu faktörler ele alınamamıştır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda yer alan ve araştırmanın üzerinde yoğunlaştığı 12-15 yaş arası ortaokul öğrencilerinin bu kuruluşlarda dağınık bir hâlde bulunmaları, bir merkezde toplanmalarının mümkün olmamasıdır. Bu nedenle bu öğrencilerin tümüne ulaşamadığı gibi veri elde etmede de oldukça güçlük çekilmiştir.

Araştırma sürecinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşların son zamanlarda yaşanan bazı olumsuz olaylardan dolayı ve genel hizmet durumunun hassasiyeti nedeniyle hassas kuruluşlar olması sebebiyle bazı kuruluşlardan sınırlı sayıda veri toplanabilmiştir.

Araştırmada, veriler Ankara, Adana, Trabzon, Samsun, Erzurum, Elazığ, Kırşehir, Şanlıurfa, İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir ve Nevşehir illerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir.

Araştırma amaçlar açısından araştırmada belirtilen amaçlar ve alt amaçlarla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmanın betimsel boyutu ile ilgili sayıtlar şunlardır:

- Araştırmada kullanılan Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin özyeterlik algılarını yansıtabilecek özelliklere sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek içerisinde yer alan maddelere ve kişisel bilgiler bölümünde yer alan sorulara gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.
- Örneklem evreni temsil edecek niceliktedir.

1.7. Tanımlar

Yeterlik ve Özyeterlik: Bandura (1994) tarafından yeterlik, bireyin belirli bir performansı gerçekleştirebilmesi için gerekli etkinlikleri organize ederek başarılı olarak yapma kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, kendisini nasıl motive ettiğini ve davrandığını yeterlik inancı ortaya koymaktadır (Aktaran: Mutlu-Bozkurt, 2013). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kişinin bir işe karşı öz yeterlik algısı o işi başarmak için harcadığı çabayı etkilemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Aile İçi İletişim

Aile çocuğun ilk doğal ortamı ve çevre ile ilişkisinin başladığı, ilişkilerini ilk olarak geliştirdiği, tecrübe ve bilgi kazandığı yerdir. Aile içerisindeki ilişkilerin (tüm aile fertlerinin birbiriyle olan ilişkisi) çocuğun dil gelişimini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyeceğini, çocuğun hayatının tüm aşamalarında ilişkileri açısından belirleyici rol oynayacağını belirtmiştik. Aile sadece çocuğun fiziki ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü bir kurum değil, aynı zamanda çocuğun ruhsal yönden sağlıklı olabilmesinde de sorumluluk taşıyan bir kurumdur. Aile içerisindeki tüm tutumlar çocuk için bir model olacaktır. Bu yüzden aile bireylerinin aile içi ve aile dışı iletişim tutumlarının çocuk için olumlu bir örnek teşkil edecek nitelikte olması gerekmektedir. Anne ve babanın iletişim tutumları her yönüyle çocuk için model oluşturacaktır. Anne babanın çocuklarını dinlemesi ve onlara gerekli ilgiyi göstermesi çocuğun kendisini değerli hissetmesini sağlayacaktır. Bu durumun çocuğun dil becerilerinin gelişmesi için önemli olduğu gibi ruh sağlığı açısından da önem arz ettiği söylenebilir.

Çocukların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı birer birey olarak yetişebilmesinde içerisinde buldukları ortam önemli bir faktördür, benzer şekilde bir ortamda yetişen bireylerin iletişim becerilerinin gelişmesinde ortamda sağlıklı bir iletişimin olup olmaması önemli bir etkidir. Bu nedenle çocuğun dil becerilerinin gelişimi ve

dolaylı olarak dile karşı özyeterlik algılarının aile tutumları ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim Korkmaz, (2005: 4) ses dizgesinin gelişimi sürecinde çocuğun ebeveyni kendisine model olarak aldığı gibi bu süreçte çevreden gelen seslerden ve müziklerden bile etkilendiğini ifade etmiştir.

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişlemektedir. Ancak aile etkisi tamamen ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı ele alınırsa, çocuk yaşamının $\frac{3}{4}$ 'ünün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk, 2003: 29). Aile kişinin ilişki kurmayı öğrendiği, ilk iletişim deneyimlerini yaşadığı yerdir. Aile içerisinde ilk deneyimlerini yaşayan bireyin sonraki hayatında da bu ilk tecrübelerinin etkisi olabileceği göz ardı edilmemelidir. Sağlıklı bir iletişim aileler ve toplumlarda huzur ve refah sağlanması açısından zorunluluk teşkil eden bir faktördür. Aile içerisindeki bireyler birbirleri ile iletişim kurabildikleri sürece birbirleriyle ayrılamaz bir bütün olarak düşünülebilir.

Aile içi iletişimde dört temel dil becerisinden olan konuşma ve dinleme becerilerinin önemi göz ardı edilemez. Aile fertleri zamanlarının büyük bölümünü bir arada geçirmektedir. Aile içerisinde bireylerin birbirlerini anlamaları ve iletişimlerini devam ettirebilmeleri için aile bireyleri arasında sağlıklı bir şekilde konuşma ve dinlemenin gerçekleştirilebiliyor olması şarttır. Nitekim tersi bir durumda birbirlerini anlayamayan insanların oluşturduğu topluluktan öteye gidilemeyecektir.

Günümüz ailelerinin sorunlarından birisi şüphesiz ki aile içi iletişimin eksikliğidir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte aile fertleri birbirleri ile iletişim için harcadıkları zamanı giderek azaltmaya başlamıştır. Bu durumun ebeveynler ve çocukların yalnızlaşmasına ve giderek birbirlerinden kopmasına neden olduğu söylenebilir. Bu durumun yanısıra bazı bireyler birtakım sebeplerden dolayı ailelerinden uzakta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda günlük hayatlarını devam ettirmektedirler. Ailelerinin yanında kalan bireylerin dil gelişimi ve tutumları açısından bu kuruluşlarda kalan öğrencilere kıyasla daha olumlu imkanlara sahip olduğunun düşünülebileceği gibi Aile ve Sosyal Politikalar

Bakanlığına bağılı kuruluşlarda kalan çocuklarında akranları ile birarada yaşaması sebebiyle avantaja sahip oldukları düşünülebilir. Bu sebeple bu araştırmada ailelerinin yanında ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağılı kuruluşlarda kalan çocukların Türkçe dersi özyeterlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır ve bu yönde çalışmalar yapılmıştır.

2.2. Aile ve Çocuk

Hemen hemen bütün toplumlarda çocuğun ilk öğretmeni annedir. Çocuğun duyduğu ilk ses, gördüğü ilk yüz, aldığı ilk besin annedir. Bebek, dili de duyguyu da anneden almaktadır. Gebeliğin istenip istenmemesi durumu bile, çocukların ruh sağlığını etkileyebilmektedir. Çünkü anne, hazır olmadığı bir anda çocuk sahibi olacağını öğrendiğinde, bebeğine karşı olumsuz duygular beslerse bebek bunu duygusal hafızasına kaydeder. Anne yoksunluğu yaşayan çocuklarda bebeklik depresyonu görülmüştür. Böylesi çocukların beyinde mutlulukla ilgili olan kimyasallar salgılanmaz ve büyüme hormonu üretmez (Tarhan, 2012: 153-156). Dil gelişimi sürecinin en başında bebeğin sese ve nesnelere tepki vermesi ve bunlarla birlikte ses çıkarma özellikleri yatar. Hatta bu nedenle dil gelişimin köklerini intrauterin yaşama kadar uzatmak mümkündür. Çünkü bebek, dilin melodisinin en önemli bileşenlerinden biri olan ritim ile, annenin kalp ve solunum ritimleri ile daha intrauterin yaşamdayken tanışır (Nash, 1973'ten aktaran; Korkmaz, 2005: 3). Fetus, annenin konuşmasını algılar; müzikal ritimler duyabilir (Fifer ve Moon, 1995); doğumdan sonrada bu sesleri tercih eder ve arar (DeCasper ve Fifer, 1980 aktaran; Korkmaz, 2005: 3). Bu açıklamalardan da çocuğun dil gelişiminde, anadil ediniminde daha hayatının ilk aşamalarında henüz anne karnında iken ailenin, özellikle annenin ne derecede önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Aile çocuğun karşılaşacağı dış dünyanın ilk halkasıdır. Çocuk aile içerisinde hayata başlar ve ilk eğitimini burada alır. Aileler bir anlamda çocukları hayata hazırlayan kurumlar gibi işlev görürler dolayısıyla aile içerisindeki her türlü durumdan çocuklarında etkilenmesi kaçınılmazdır. Aile çocukların fiziki ve ruhsal gelişimleri için büyük bir önem arz etmektedir. Çocuklar için anne babaları onlara en yakın modellerdir ve çocuklar onları model alarak kendilerine, hayatlarına yön vereceklerdir.

Anne ile baba için çocuğu iyi yetiştirmenin ilk basamağı, her şeyden önce kendilerinin sorumlu olduğunu bilmeleridir. Çocuk, evde birisi tarafından yönlendirilerek ya da herhangi bir yönlendirmeye gerek kalmadan, birçok davranış kazanır. Onun doğduğu andan itibaren yaşadığı ilk ortam burası olduğu için onu etkileyebilecek her şey çocuğa uygun hale getirilmeli ve ona uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu ortamın iyi hazırlanmasında, öncelikle anne ve baba görevlidir (Çelik, 2012: 11). Çocuklar ailenin diğer bireylerine öykündükleri için aile içerisindeki diğer bireylerin tutum ve davranışları onları etkiler. Sağlıklı bir iletişim ortamının bulunduğu ailelerde yetişen çocukların iletişim becerilerinin de sağlıklı bir şekilde gelişme göstermesi beklenmektedir.

İnsan yaşamı üzerinde, doğumdan önce başlayan ve ilk gelişim yıllarından ömrünün sonuna kadar etkisini sürdüren bir kurum olarak aile, fizyolojik olduğu kadar ekonomik ve toplumsal yönleri ile kişiyi, ruhsal gelişimi ve davranışları açısından biçimlendirip yönlendirir. Ailede bireylerin kendi arasındaki ilişkiler, çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve yaşama karşı olan tutumlarının tümünün temelini oluşturur (Savi, 2008: 27).

Gür, Dilci, Şener ve Yıldırım (2013: 128) 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkileri üzerine yaptıkları araştırmada “Anne-babanın eğitim durumunun çocuğun Türkçe dersine etkisi var mıdır?” sorusuna 20 öğretmenden %95 gibi bir oranla (N:19) “evet” cevabı almıştır ve %5 oranında da “kısmen” cevabı alınarak %100 olumlu görüş elde edilmiştir. “Hayır” cevabının olmaması anne-baba eğitiminin ve durumunun çocuğun eğitimini, derslerini ve tabii Türkçe dersini de etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Çocuğun en yakın çevresi olarak görülen anne-baba ve kardeşlerin çocuğun akademik başarısına etkisi yadsınamaz. Ebeveynlerin çocuklarına sorumluluk bilincini aşılamlarının, onları erken yaşlarda teşvik etmelerinin, çocukların derslerine ve okullarına duydukları ilginin artırmasını sağlarken; destekleyici davranışlar sergilemeleri, çocukların kendilerine karşı özgüven kazanmalarını sağlayacak dolaylı olarak özyeterlik algıları gibi akademik başarılarını ve kişiliklerini

etkileyen unsurlar üzerinde de etkili olacaktır. Bu noktada çocukların Türkçe dersi özyeterlik algılarında ailenin ve içerisinde bulunulan çevrenin önemli bir rolü olduğu düşünülebilir.

2.3. Aile Tutumları ve İletişim

Aile çocuğun fiziksel olarak ihtiyacını karşılamakla yükümlü bir kurum olması ile birlikte çocuğun kişiliğinde, psikososyal gelişiminde, dil gelişiminde ve çocuğun hayatına dair bütün aşamalarda baş rol oynayan bir kurum olma özelliğine de sahiptir. Ailenin tutum ve davranışlarının çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu tutum ve davranışların dolaylı bir şekilde derslerine karşı özyeterlik algıları üzerinde de etkili olacağı söylenebilir. Çocuk için anne babanın kendisine değer verdiğinin en önemli göstergelerinden biri anne babanın onu dinlemesi ve anlamasıdır. Aksi halde çocuk dinlenmediği ve konuşmasına izin verilmediği bir ortamda kendine güven duygusunu kazanamaz ve içine kapalı bir birey haline gelebilir. Anne babanın çocuklarını dinlemesi ve ilgilerini göstermeleri durumunda ise çocuklar değerli olduklarını düşünecekler, kendilerine olan güven duyguları gelişecek ve ilerde bağımsızlıklarını kazanmış iletişim becerileri yüksek bir birey haline gelebileceklerdir.

Öğretmenler aile ile en yakın ilişki kuran kişilerdendir. Sürekli olan bu ilişkide aileyi yakından tanır ve sorunlarını paylaşırlar. Bu nedenle annenin tutumlarını etkileme ve değiştirme güçleri vardır. Öğretmenlerin çalışma alanları sadece göre yaptıkları kurumları ile sınırlı değildir. Kurum dışı etkinliklerle toplumu, vatandaşları bilgilendirme ve ebeveynlere rehberlik etme, ailelere rehberlik etme gibi son derece önemli sorumlulukları da taşımaktadırlar. Sağlıklı bireylerin ve sonuçta sağlıklı toplumun oluşması, bilinçli ebeveynlerin yetişmesi, sağlıklı anne-baba-çocuk ilişkisine bağlıdır. Sağlık profesyonellerinin ve eğitimcilerin anne babanın çocuk yetiştirme tutumları, bu tutumların nelerden etkilendiği ve çocuğu nasıl etkilediği konusunda bilgisinin artması toplum sağlığı ve gelecek nesillerin yetişmesi açısından önem taşımaktadır (Şanlı ve Öztürk, 2012: 33).

Çocukların yetiştirilmesinde temel kurum aile olmasına rağmen, ailenin ortadan kalktığı bazı durumlarda, diğer toplumsal kurumlar bu görevi yapmaktadır.

Kurumlarda çocukların fiziksel gereksinimlerinin yeterince karşılandığı söylenebilir fakat kişilik gelişimi açısından psikolojik gereksinimlerinin tam olarak karşılandığının söylenmesi mümkün değildir. İnsanın temel psikolojik gereksinimlerinden biri, diğer insanlarla sevgi alışverişinde bulunmak ve dostça ilişkiler kurabilmektir. Bunun yanı sıra birey diğerleri tarafından kabul edilmek ve onaylanmak ihtiyacını hisseder. Toplu bakım verilen yuva ortamlarında sıcak duygular, bedensel temas, duygusal, zihinsel uyarılma ve öğrenmeye isteklendirilmenin eksik kaldığını araştırma bulguları göstermektedir (Lipton, 1962; Yörükoğlu 1968; Bıyıklı 1976; Tizard 1974-75-78; Spitz Akt: Yörükoğlu 1983; Skeels 1965; Torun 1986'dan aktaran: Güçray, 1993: 60).

Aile çocuğun dil eğitimini aldığı ilk yerdir. Ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları çocuğun dil gelişimini ve sosyal becerilerini etkileyecektir. Aile içerisinde sadece çocuğa karşı olan tutum ve davranışlar değil ailenin diğer fertlerinin birbirlerine karşı olan tutumlarında çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Doğumdan önce daha anne karnında iken çocuğun dinleme ile başlayan eğitimi konuşma becerisi ile devam etmektedir. Çocuklar aile içerisinde düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidirler böylece kendilerini ifade etme imkânı bulmuş konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiş olacaklar ve dış dünyada da bu kazandıkları yeterlikleri uygulayabileceklerdir. Aileleri tarafından baskı ve şiddete dayalı bir tutum ile yetiştirilen bireyler ise ileride içine kapanık, sosyal faaliyetlerden uzak, kendisini rahat bir biçimde ifade edemeyen sorunlu bir kişilik geliştirebilirler. Bütün bunlar göz önüne alındığında genel aile tutumları ve bu aile tutumlarının çocukları nasıl etkilediği hakkında bilgi sahibi olmanın gerekli olduğu görülmektedir.

2.3.1. Aşırı Otoriter ve Baskıcı Tutum

Bu tutuma sahip anne babaların genel olarak çocuklarına karşı aşırı koruyucu davradığı, çocuğu gerektiğinden fazla kontrol altına alma eğiliminde olduğu bilinmektedir. Bu durumun sonucu olarak, çocuk diğer kimselere göre hareket eden, kendine çok fazla güveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan ve kendine ait bir kişilik geliştiremeyen bir birey haline gelmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz olarak etkiler ve çocuğun kendi kendisine yetmesine olanak tanımaz (Aydoğmuş vd, 1995: 122' den aktaran

Ucur, 2005: 66). Otoriter ailelerde yetişen çocukların akran ilişkilerinde daha zayıf ve benlik saygılarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu çocukların bir kısmı içe kapanıklık gösterirken bir kısmı da aşırı agresif tutumlar sergilerler (Sertelin, 2003: 12). Aşırı otoriter baskıcı tutum çocuğun özgür düşünmesini ve birey olarak kendini ifade edebilmesini engelleyici bir faktör olarak belirtilmektedir. Çocukta özgüven sorunları, kararsızlık, kendini suçlama gibi olumsuz duygulanımlara yol açabilir (Baykan, 2014: 30).

Bu tutuma sahip olan ailelerde yetişen çocuklar yaptıkları ve yapacakları işlerde sürekli ailelerinden kabul ve onay beklerler, başarılarının ve başarısızlıklarının yalnızca ailelerinin onayının olup olmamasıyla ilişkili olduğunu düşünürler. Bu tutuma sahip olan ailelerin çocukları genellikle dışa bağımlı olurlar dolayısıyla başarılarının veya başarısızlıklarının nedenlerini dış dünyaya bağlamaktadırlar. Bu bireylerin kendilerinin öz güven ve özyeterlik algıları seviyeleri hakkındaki görüşlerinin genellikle düşük olacağı söylenebilir. Bu tip bir ailede ebeveynler çocuklarının isteklerini ve bir konu hakkındaki görüşlerini çok fazla dikkate almazlar. Aile kendi istediği doğrultuda çocuğunun ilerlemesini ve görüşlerini sorgulamadan kabul etmesini bekler. Bu tutum tarzının tüm olumsuz etkileri düşünüldüğünde bu tutum tarzına sahip ailelerde yetişen bireylerin Türkçe dersi özyeterlik algıları ve akademik başarılarının da durumdan olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir.

2.3.2. Çocuk Odaklı Tutum (Aşırı Hoşgörülü Tutum)

Çocuklarına karşı aşırı hoşgörülü tutum içinde olan aileler büyük oranda çocuklarının isteklerini kabul etme eğilimindedirler. Bu tutum içerisinde olan aileler genel olarak çocuğun yaptığı tüm yanlış eylemlerden kendilerini ve dış dünyayı sorumlu tutarlar. Bu durum, çocuğun hatalarını farkedememesine ve tüm yanlışlardan çevresini sorumlu tutmasına neden olabilir dolayısı ile bu tutum çocukları hoşgörüsüzlüğe ve benmerkezciliğe yöneltir. Bu tutum tarzına sahip olan ailelerde yetişen çocuklar genellikle isteklerini ısrar ve baskı ile yaptırma taraftarları olarak yetişmektedirler. Onlar için başkalarının düşüncelerinin ve isteklerinin çok önemi yoktur, kendi istek ve ihtiyaçlarına odaklanırlar.

Çocuklarının bütün isteklerini kabul eden ebeveynler, evde onların egemenliğini kabullenirler. Çocuk, bu tutuma sahip bir ailede söz sahibi tek kişi olma eğilimindedir. Bu tür ailelerde, çocuklar anne ve babalarına karşı üstünlük kurarlar ve onlara çok az saygı duyarlar. Ana-baba ve çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin olmaması, abartılmış sevgi gösterisi içinde büyüyor olması, çocuğun doyumsuz, memnuniyeti olmayan bir insan olarak yetişmesine neden olur. Evde her istediğini yaptırmayı alışkanlık haline getiren çocuk okuldaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğrar ve çevresine uyum sağlamakta zorluk çeker (Kiremitçi, 2008: 39-40).

Evde kolayca ilgi odağı olmayı başaran çocuk yaşlılarının arasında ilginin doğrudan kendisinde toplanmaması sonucu oluşan kaygı ile grupta pasifize olacaktır. Aile içerisinde küçük başarıları dahi yüceltilen çocuk aynı hayranlığı yaşlıları arasında toplayamadığında yetersizlik duygusu, ilgi açlığı çekecektir. Akran çevresinde bu duygularına karşılık bulamayan çocuk gittikçe mızız ve diğerleri tarafından dışlanan bir birey haline gelebilir. Bu açıdan bakıldığında ailelerin çocuklarına dozunda sevgi ve hayranlık göstermeleri onların sosyal uyumu için de oldukça önemlidir (Baykan, 2014: 30). Ayrıca burada ifade edilen yetersizlik duygusu bu araştırma için ayrı bir önem arz etmektedir. Bu noktada bu tutuma sahip ailelerin çocuklarının özyeterlik algılarının okula başlamaları ile birlikte bahsi geçen sebeplerden dolayı olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Bu tutum tarzına sahip ailelerin çocuklarının başlarına gelecek olumsuzluklardan sürekli olarak çevreyi sorumlu tuttıkları ve başarılarının ise aileleri tarafından abartılı bir biçimde karşılandığı göz önüne alındığında bu durumun çocukların özyeterlik algılarını olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmektedir.

2.3.3. Dengesiz ve Tutarsız Tutum

Ana babanın kararsız ve tutarsız tutumu, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda çocuğun kararsızlığa düşmesine neden olacaktır. Aynı davranışı yüzünden ana-baba tarafından bir defa ödüllendirilir, bir diğerinde ise cezalandırılırsa ya da bir davranış, anne tarafından farklı baba tarafından farklı karşılanırsa, çocuk hangi davranışın

uygun olduğunu kestiremez. Bu farklı tutumlar, çocuğun davranışlarına rehberlik edecek dengeli değer ve yargıların oluşumunu engeller (Ucur, 2005: 68).

Dengesizlik ve tutarsızlık ana-baba arasındaki görüş ayrılığından ya da anne veya babanın gösterdikleri değişken davranışlardan kaynaklanabilir. Ana-babanın “dengesiz ve kararsız” tutumu, çocuğun eğitimini ve gelişim sürecini olumsuz olarak etkiler. Çocuk hangi davranışın “uygun”, hangi davranışın “uygun olmadığını” bilemez. Bu da çocukta bazı iç çatışmaların oluşmasına ve bunlarla birlikte dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşmasına neden olabilir (Kiremitçi, 2008: 40).

Dengesiz ve tutarsız tutum içerisinde olan ailelerde yetişen bireylerin davranışlarının düzenlenmesi oldukça zordur. Bu aile tutumuna sahip ailelerdeki çocuklarda belirli bir yönelim genellikle görülemez çünkü anne ve baba arasında ve kimi zaman annenin ve babanın kendi aralarında çelişkilerin yaşandığı görülür. Bu durum çocuğun kafasını karıştırmakta ve genellikle nerede ne yapacağını bilemeyen sürekli şüphe duygusu içerisinde olan bireyler olarak yetişmelerine yol açmaktadır. Bu noktada öğretmenlere daha büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler gerektiğinde anne baba içinde bir yönlendirici görevi üstlenmelidir.

Anne babalar genellikle disiplin kavramını otoriter tutumla karıştırmaktadırlar. Oysa disiplin katı kurallar ya da kuralsızlık seçeneklerinin karşısında sağlıklı bir alternatif olarak kuralların var olduğu ve net olarak ortaya konulduğu bir ortamı ifade eder. Bu ortamda çocuk hangi davranışı karşısında ne gibi tepki alacağını, davranışlarının sonuçlarının ne olabileceğini ve en önemlisi kuralların hangi sebeplerle koyulduğunu bilir ve olması gerektiğini daha net bir biçimde anlayabilir. Ortamda belirsizlik yoktur. Bu durum ise çocuğun ebeveynlere güven duymasına yardımcı olur (Baykan, 2014: 31).

Bu tutum tarzına sahip ailelerde çocukların genellikle bir kararsızlık ve şüphe içerisinde oldukları ve neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlayamadıkları göz önüne alındığında ve bireylerin karar verme sürecinde yetkinliklerinin yeterliğine olan inançlarının yani özyeterlik algılarının etkisi göz önünde bulundurulduğunda

çocukların özyeterlik algılarında durumdan olumsuz olarak etkilenebileceği düşünülmektedir.

2.3.4. Aşırı Koruyucu ve Kollayıcı Tutum

Bu tutuma sahip aileler genellikle çocuklarının büyüdüklerini ve çocuklarının sorumluluk üstlenmesi gerektiğini kabul edemezler. Bu tutuma sahip aileler çocuklarını aşırı derecede koruma taraftarıdır, bu durumun çocukların kendi bağımsızlıklarını kazanmasını ve sorumluluk üstlenmesini engelleyeceği gibi ileride çocuklarda özgüven eksikliğine neden olabileceği söylenebilir. Anne babanın çocuğunu aşırı koruması, çocuğu gerektiğinden fazla kontrol altına almaya çalışması ve özen göstermesi anlamına gelmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak, çocuk diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine çok fazla güveni olmayan, duygusal kırıklıkları ve korkuları olan bir kişi haline gelebilmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz olarak etkiler ve sonuç olarak çocuğun kendi kendine yetmesine olanak tanımaz (Aydoğmuş vd, 1995: 122).

Birey deneyim ve tecrübeleri aracılığıyla bağımsızlığını kazanır ve kendine güven duygusunu bu deneyimlerinin sonuçları sayesinde geliştirebilir. Bu tutuma sahip aileler çocuklarının özgüvenlerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Dolaylı olarak özgüven duygusu ve bağımsızlığı kazanamamış bireylerin özyeterlik algılarının da bu durumdan olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

2.3.5. Demokratik Tutum (Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum)

Bu tutum içerisinde olan aileler genel olarak çocuklarına karşı sorumluluk yükleyici ve onların sorunların üstesinden gelebilemeleri için destekleyici bir tutum içerisindedirler. Bu aileler çocuklarının kararlarına saygılıdır ancak aynı zamanda çocuğa karşı bir rehber görevini üstlenip onu yönlendirici görev gören bir tutuma sahiptirler. Demokratik tutuma sahip aileler çocuklarının güven duygusu kazanması ve sorumluluklarının bilincinde birer birey olarak yetişmeleri amacıyla onları destekler ve yol gösterirler. Bu aile tutumunun içerisinde yetişen çocuklar

sorumluluklarının bilincindedirler ve fikirlerini karşı tarafla paylaşma eğiliminde olurlar.

Demokratik tutumun öneminin daha iyi anlaşılması ve demokrasinin birçok toplumda yükselen bir değer ve bir yaklaşım biçimi hâline gelmesi nedeniyle siyaset, eğitim gibi alanlarda olduğu gibi sosyal kurumlar içinde önemli olduğu, yeniden yapılandırıldığı, vatandaşların da demokrasinin ilkeleri doğrultusunda yetiştirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda toplumun temelini oluşturan, yapısını meydana getiren bir sosyal kurum olarak ailede de çocuk eğitimi ve sosyal ilişkiler demokrasinin etkisinde yeniden yapılanmaktadır. Aile kurumunun genel yapısı geleneksel yapıdan uzaklaşmakta ve hemen hemen bütün aile tiplerinde ilişkiler giderek demokratikbi tutuma dönüşmektedir (Özpolat, 2010: 10).

Demokratik tutum çocukta çaresizlik, yetersizlik, kararsızlık, kendine suçlama gibi olumsuz duyguların oluşmasını önleyen en sağlıklı ebeveyn tutumudur (Baykan, 2014: 33). Bu durumun çocuğun özgüven duygusunun gelişimine ve bağımsız ve özgür düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı gibi özyeterlik algılarına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

2.3.6. İlgisiz ve Kayıtsız Tutum

Bu tip ailelerin çocuklarından büyük beklentileri yoktur. Çocuk ailenin fiziksel ihtiyaçlarını karşılmasına ihtiyaç duyduğu kadar duygusal olarakta ailenin ilgi ve sevgisine muhtaçtır ancak bu ailelerde genellikle bireyler kendi sorunlarından başka kimseyle ilgilenmezler. Bu durum çocukların bu ailelerde kendilerini değersiz bir varlık gibi hissetmelerine ve özgüven eksikliği yaşamalarına neden olabilir.

Bu tutumdaki ebeveynler genellikle merkeze kendi istek ve ihtiyaçlarını koymaktadırlar. Çocukla geçirecekleri zamanlar dahi çocuğa duyulan ilgiden çok kendi duygusal ihtiyaçları odaklı bir süreç izlemektedir. Çocuğun seviyesine inerek oyun oynayamadıkları için çocuğuyla az vakit geçiren bu ebeveynler, yaşı büyüyen çocuklarının kendilerine arkadaş olmasını ve kendilerine destek sağlamalarını bekleyebilmektedir (Baykan, 2014: 34).

İhmalkâr ebeveyn, çocuğun yaşamıyla doğrudan ilgili değildir. Böyle bir ortamda sosyal yönü daha zayıf olan, özellikle benlik kontrolü düşük olan, bağımsızlığı kolayca elde edemeyen ve kendine güven duygusu gelişmemiş çocuklar yetişir. Bu çocuklar, anne babalarının kendileriyle ilgilenmesine, sevgi göstermesine büyük bir ihtiyaç duyarlar (Yavuzer,2000: 27'den aktaran: Ucur, 2005). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu tutuma sahip ailelerdeki çocukların dolaylı olarak özyeterlik alışlarının durumdan olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

2.4. Dilin Tanımı ve Önemi

İnsanların birincil iletişim aracı olan dilin birçok tanımı mevcuttur. Dil, millî kültürün temel öğelerinin en başında yer almaktadır ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli unsurlardan birisidir. Dil bir toplumda, sözlü ve yazılı anlatma aracı, aynı zamanda insanların düşünme aracıdır. Dil insanların birbirine bağlanmasını sağlayan toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmasını engelleyerek millet haline gelmesini sağlayan temel öğelerden birisi olma özelliğini gösterir (Kavcar, 1988: 261). “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 2005: 3). Dil bireylerin duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade etmesine, bireylerin birbirleriyle ilişki kurmasına kültürlerini ve değerlerini birbirlerine ve gelecek kuşaklara aktarmalarına önemli katkılarda bulunmaktadır. Dil, bir toplumun anlaşmasını sağlayan bir vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002: 15). Bu yönüyle dil insanlık ve insanlık tarihi açısından ayrı bir önem taşımaktadır. İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar çevrelerindeki diğer insanlar ile sürekli olarak iletişim kurma ihtiyacı hissederler. Dil insanların bu ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan önemli vasıtalarındandır. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacı ile kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir (Banguoğlu, 1986: 9). Geçmişten günümüze milletler varlıklarını devam ettirebilmek için kendi dillerini, kültürlerini yaşatmak için uğraşmış böylece kimliklerini ve millet olma bilincini sürdürmeyi ve geliştirmeyi çağdaş medeniyetler seviyesine çıkmayı amaçlamışlardır.

Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren ve devamlı olarak gelişime açık olan bir süreçtir. Dil gelişimi, doğumla birlikte hatta doğumdan önce başlamaktadır ve yaşam boyu devam eder. Dil ve öğrenme arasında pozitif bir ilişki vardır. Çocukların dil becerileri arttıkça o dili kullananları daha rahat bir şekilde anlayabilecek ve kendisini de daha rahat bir biçimde ifade edebilecektir. Bu süreç eğitim öğretim ortamında da aynı şekilde gelişim gösterecektir. Dil becerileri gelişmiş bir bireyin eğitim öğretim hayatında da başarılı olması beklenmektedir. Dil gelişimi çocuğun eğitim öğretim hayatında ve hayatının tüm aşamalarında merkezi bir rol oynar. Dil yeterliğini kazanmış dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanabilen bireyler olumlu iletişim becerileri kurabilen dışa dönük ve akademik başarıları yüksek bireyler olarak toplumda yer alabileceklerdir. İletişimin, eğitim öğretimin başarısı ve kişinin hayatı bakımından kilit nokta olduğu düşünüldüğünde dil bu kilitin anahtarı gibidir.

Toplum, bireyin yaşamını kuşatan ve bireyin yaşamı boyunca etkili olan ana dilini, dört temel beceri boyutunda çocuğun zihnine kodlamaktadır. Aile ve okulunda içerisinde bulunduğu bütün sosyal kurumlar, çocuğun içerisinde bulunduğu bütün çevreler bu kodlama sürecinde etkin rollere sahiptir. Sonuç olarak, toplumun dilini kullanma yeterliliği ile toplum içinde başarılı olma kapasitesinin doğru orantısını göz önünde bulundurmaya gerekmektedir (Schenk, 1984: 244; Ergün, 2009: 99'dan aktaran: Özbay ve Barutçu, 2013: 938)

Çocukların, çevresindeki bireylerin konuşmalarını taklit ederek, özellikle aile fertlerine öykünerek dili öğrendikleri ileri sürülür. Çocuğa çevresi ve ailesi tarafından sunulan sözel ifadeler çocuğun dil gelişimine yön verecektir. Aile dil gelişiminin tetikleyicisi konumundadır ve çocuğun dil becerilerini kazanmasında ve geliştirmesinde merkezi konumda yer almaktadır. Çocuk daha anne karnındayken Türkçe eğitiminin öğrenme alanlarından biri olan dinleme becerisi ile ilk deneyimlerini yaşamaktadır. Bireyin ailesiyle olumlu iletişim kurabilmesi ve aile içerisinde kendisini rahatça ifade edebilmesi, bireye hem psikolojik hem de fiziksel olarak olumlu katkılar sağlayacaktır.

2.5. Dil ve Öğrenme

Farklı sınıflardan insanların dil birikimlerinin incelenmesi bize gösterecektir ki, insanların eğitim ve öğretimlerinde, sınıfsal kimliklerinin belirlenmesinde ve yansıtılmasında, başarılı ya da başarısız, iyi ya da kötü olmalarında en önemli unsurlardan biri dildir; dil becerilerinin kullanımı ve dillerindeki kelime dağarcığının nicelik ve niteliğidir. Çünkü bazı görüşlere göre çocuk ana dilini, kelimelerin anlamlarını, birbirleri arasındaki ilişkiyi vb. öğrenirken; yaşantısını, tavrını şekillendiren her türlü bilgiyi de edinmektedir (Lyons, 1990: 244'ten aktaran: Çavuşoğlu, 2005: 51).

İnsanoğlunun geçmişten günümüze kadar artan bir biçimde getirmiş olduğu bilgi birikimini ve deneyimini dil becerilerine borçlu olduğunu söylemek yanlış olmaz. Dil sayesinde insanlar bilgilerinin ve tecrübelerinin hem nesiller arası aktarımını sağlamış hem de yaşanılan çağda insanlar arası dağılımını sağlamışlardır. Bu yönüyle dil insanların eğitim ve öğretiminde en temel aracı rolünü geçmişten günümüze devam ettirmiştir. Dilini iyi bir biçimde kullanan ve geliştiren toplumların eğitim öğretim alanında da başarılı oldukları görülmektedir.

Dil ve öğrenme arasında iki yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Dil aracılığıyla öğrenme gerçekleştirilirken öğrenme aracılığıyla dil becerileri kazanılmaktadır. Bu yönüyle dil ve öğrenme birbirinde ayrılmaz bir bütün olarak düşünülebilir. Dil becerilerinin gelişmesi ile öğrenme stillerinin ve öğrenme alanlarının gelişimi sağlandığı gibi eğitim ve öğretim arttıkça dil becerilerinin ve dilin kullanımının daha etkin bir biçimde sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda dil ve dilin öğretilmesine ayrıca bir önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

2.6. Dil Öğrenme Kuramları

2.6.1. Davranışçı Kuram

Bu akımın öncüsü Skinner olarak bilinmektedir. Skinner dile insanların sahip olduğu bir yeti olarak değil, insanların kullandığı bir araç olarak bakar. Bu kuram insanın yemek yemeyi öğrenmesi gibi, dili de sonradan öğrendiğini ve dilin zamanla kazanılan bir beceri olduğunu kabul etmektedir. Bu görüşe göre beceri, çevrenin de

aktif bir şekilde rol almasıyla kazanılmaktadır. Çevrenin de etkisiyle çocuğun dil kazanımları arttıkça dil üretimi ve gelişimi de artmaya başlar (Üstündağ, 2014: 37).

Bu görüşe göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebeklerin, kendilerini istedik sonuçlara götürdüğünü keşfettikleri sesleri tekrar etmeleri ile konuşulan dil öğrenilmeye başlanmaktadır. Bebekler sesleri tekrar ederken aynı zamanda günlük dildeki sözcüklere benzeyen sesler çıkardıklarında, çevreleri ve yakınları tarafından ödüllendirilirler. Böylece bebek, söylediği zaman ödül verildiğini anladığı sesleri daha sık kullanmaya başlayacaktır. Pekiştirilmeyen seslerin kullanılma sıklığında ise zamanla azalma meydana gelir hatta zamanla o sesler unutulabilir. Sonuç olarak konuşma şekillenir (Erden ve Akman 1995'den aktaran: İpek ve Bilgin, 2007: 346). Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit etmeleri de dilin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007: 3). Bebek başta duyduğu bir sesi taklit etmekte taklit ettiği ses pekiştirildiğinde ise onu tekrar etmektedir.

Davranışçılar, bebeğin dil öğrenimini dildeki seslerin işitilmesine ve taklit edilmesine dayandırır. Birey sesleri, heceleri, cümleleri taklit etmektedir, böylece dil edinim süreci, seslerden dilin tam olarak anlaşılmasına doğru ilerler. Bu gelişimsel sıra hiç değişmezken gelişim hızı birçok faktörden etkilenmektedir. Fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik faktörler, diğer becerilerde olduğu gibi konuşma becerisini de şekillendirir (Özbay ve Barutçu, 2013: 958)

Davranışçı kurama göre çocuğun dil gelişiminde pekiştirme, genelleme ve sönme gibi edimsel öğrenmenin temel ilkeleri çok önemlidir. Bu kurama göre, bebekler sesleri tekrar ederken gündelik dildeki kelimelere benzeyen sesler çıkarırlar ve çevre tarafından gerçekleştirdikleri bu tür eylemler sayesinde pekiştirilirler, bu durumda çocuğun dil gelişimi bir anlamda desteklenmiş olur. Davranışçı kurama göre anne-babanın ve içerisinde bulunulan çevrenin vermiş olduğu tepkiler aracılığıyla çocuğun dil becerileri gelişmekte veya gelişmemektedir. Diğer bir deyişle bu tepkiler çocuğun dil gelişimine yön vermekte gelecekteki dil becerilerinin gelişimi süreçlerine etki etmektedir.

Davranışçı yaklaşımla Türkçe öğretimi sürecinde, dil becerileri yerine davranışlar ön plana çıkmış, dil becerilerinin gelişimi önem kazanmıştır. Bu yaklaşımla birlikte önceden belirlenen davranışları uyarı-tepki bağlamında ve şartlandırma yoluyla öğretmek öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmüştür. Öğretim sürecinde ise öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirmesi üzerinde pek fazla durulmamış, öğretim süreci uyarı tepki bağlamında ele alınmıştır. Bu yaklaşımın çocuklarımızın Türkçeyi bilinçli olarak öğrenmesine ve dil becerilerini geliştirmesine pek fazla katkı sağladığı söylenemez. Ayrıca davranışçı yaklaşımın okuduklarını anlama, zihnindekileri yazıya aktarma, kendini ifade etme, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma gibi becerilerin geliştirilmesinde de başarılı olduğu söylenemez (Güneş, 2011: 145).

2.6.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramına göre sosyal bir varlık olan insan birçok kazanımı toplum içerisinde diğer bireylerden öğrenerek elde etmektedir. Sosyal bir varlık olan insan birçok yeni bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları çevresindeki insanları gözleyerek ve taklit ederek öğrenir. Dilin kazanılmasında, çocuğun yakın çevresindekilerin olumlu veya olumsuz davranışlarının önemli bir rolü vardır. Bu kurama göre dil, anne babanın çocuğa model olması, çocuğun onlara öykünmesi ve onları taklit etmesi, anne babanın pekiştirmesi ve çocuğa düzeltici geribildirim verilmesi yoluyla kazanılmaktadır. Bu kuramda dilin gelişimindeki merkez nokta çevredir ve bireyin dil gelişiminde sosyal ve kültürel çevrenin rolü oldukça büyüktür.

Sosyal Öğrenme Kuramı, insan davranışının öğrenilmesi ve deneyimlere bağlı olarak zaman içinde değişikliğe uğramasının şart ve gerekçeleri ile yakından ilgilenmektedir. Buna göre, insan davranışı gözlemlerden olduğu gibi, doğrudan deneyimden de etkilenmektedir (Kırhan, 2007: 36). Özyeterlik algısının kaynakları arasında dolaylı ve doğrudan yaşantılar da yer almaktadır. Bu yönüyle sosyal öğrenme kuramında dil öğrenme ile Bandura'nın ifade ettiği özyeterlik algısının kaynakları birbiriyle paraleldir. Bu kuram insanın toplumsal yönüne eğilmiş, bireyi içerisinde bulunan ortamlarla birlikte bir bütün olarak ele almıştır. Bu kurama göre insan doğrudan veya dolaylı yaşantıları sayesinde öğrenme sürecini ömür boyu devam ettirebilmektedir..

2.6.3. Psiko-Linguistik Kuram

Dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında psikologlar dil öğrenmeyle ilgili psikolinguistik (psycholinguistic) kuramı geliştirmişlerdir. Hangi çevrede, hangi koşullar altında olursa olsun, çevresinde konuşan insanlar olduğu sürece, insan yavrusunun konuşmayı öğrenebileceği savunulmuştur. Bu kuramın savunucuları, insanların dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu, insanın dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını kabul etmişlerdir (Cücelolu 1992'dan aktaran: İpek ve Bilgin, 2007: 346).

Bu görüşte dilin öğrenilmediği, edinildiği üzerinde özellikle durulmaktadır. Chomsky tarafından dile getirilen doğuştancı görüşe göre insan dışındaki diğer canlılar dili edinemezler. Ayrıca bu görüşte çocuğun dil gelişimi özellikle dilbilgisi yetişkinlerden bağımsız, doğal olarak kendiliğinden gelişen bir süreç izlemektedir. Ayrıca bu görüşte dil özellikleri evrenseldir, diller arasında farklılıklar olsada pek çok ortak özelliğin bulunduğu belirtilir. Dil gelişiminde yetişkin rolünün sınırlı olduğu insan yavrusunun dil becerisi ile doğduğu savunulmuştur. Bu görüşe göre çocuklar dili öğrenmeye taklitle başlasalar dahi bu hiçbir zaman tam bir taklit olmayacaktır. Her zaman kendilerine has bazı değişiklikler yapacaklardır. Çoğu zaman yanlışlarını kendi başlarına ve erişkinlerden bir geri bildirim almadan düzeltebileceklerdir (Korkmaz, 2005: 274).

Bu kuram tüm insanların genetik olarak dil öğrenmeye müsait bir şekilde dünyaya geldiğini savunur. Psiko-Linguistik Kuram, dilin kazanılmasına, davranışçı ve sosyal öğrenme kuramlarından daha farklı boyutlar ile yaklaşır. Bu kurama göre, davranışçı ve sosyal öğrenmeciler yaklaşımlarda önemli olan çevre, çocuğun dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil, hangi dili öğreneceğini belirler çünkü çocuklar yaratılıştan dil öğrenme donanımıyla dünyaya gelmektedir. Gelişimi normal seviyede seyreden her çocuğun, dili her ne olursa olsun öğreneceği bu kuram tarafından savunulmaktadır ve dil ediniminde ailenin ve diğer insanların etkisinin sınırlı olduğu dile getirilmektedir.

Tüm bu kuramlar incelendiğinde bu çalışma ile alakalı dikkat çeken ilk nokta kuramların hepsinde aile ve çevrenin dil gelişimine ve edinimine etkisinin kabul edilmesidir. Kuramlar arasındaki fark ise bu etkinin seviyesi ve üzerinde durulan boyutlar ile alakalıdır. Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlardan özellikle yakın çevresinden bütün gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi ve ediniminde de etkilenmektedir. Özellikle yakın çevrenin tutumu çocukların dil gelişimine yön verici olması açısından ayrıca bir öneme sahiptir.

2.7. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Dil Gelişimi

Dil edinimi ailede doğal bir gelişim süreci izlemekle beraber çocuğun okula başlanması dil gelişim sürecine programlı ve daha standartlaşmış bir biçimde devam etmesini sağlaması açısından önem arz etmektedir. Aile içerisinde ilk dil eğitimini almış olan birey fazlasıyla aile ve yakın çevrenin etkisi altında yerel unsurları bünyesinde barındıran bir dil yetisine sahip olarak okula gelmektedir. Okul çocuğun dili üzerindeki bu aile ve yakın çevrenin etkisini kırarak yerel etkilerden arındırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Okul hayatının başlaması ile birlikte çocuk dil gelişimi bakımından daha zengin bir çevrenin içerisine girmiş olmaktadır ve bu durum çocuğun dil becerilerini ve gelişim sürecini bütünüyle etkilemektedir. O zamana kadar aile fertlerinin dışındaki çevreden etkilenmemiş veya çok az etkilenmiş olan çocuğun dil becerilerinde okula başlaması ile birlikte arkadaşlarının ve öğretmenlerinin etkisi olması yadsınamaz.

Çocuk okula başladığında diğer çocuklar özellikle yakın arkadaş çevresi çocuk için önem kazanmaktadır bu durumun doğal sonucu olarak ebeveynlerin ve büyüklerin dil gelişimi açısından öneminde azalma meydana gelir. Eğer çocuk yaşlılarıyla yeterince iletişime girerse ebeveyn ile ilişkisi daha yumuşak hale gelir. Çocuk akran çevresinde ve onlarla olan etkileşim sürecinde kendisinin daha fazla farkında olur ve kendi bağımsızlığının farkına varmaya başlar. Çocukların bu süreç içerisinde özellikle kendi cinsiyetlerinden yakın arkadaşlarının dil gelişiminden etkilendiği ve bu durumun önem taşıdığı söylenebilir (Korkmaz, 2005: 29).

Okul çağına gelinmesi ile birlikte aile dışında ilk defa yoğun bir şekilde dış dünyayla iletişime geçen çocuk o zamana kadar rastlamadığı zengin ve çeşitli bir iletişim

ortamı ile karşı karşıya kalacaktır. Bu ortama zamanla uyum sağlayan çocuk akranlarının ve okul çevresinin sayesinde dil gelişimini devam ettirecektir. Bu süreç içerisinde öğretmenin öğrencilerine olumlu bir örnek teşkil etmesi bakımından çocuğun ve akran çevresinin iletişim süreçlerine karşı tutumu, duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimi hem çocukların doğru yönlendirilmesi hem de sınıfta ve okulda sağlıklı bir iletişim ortamının sağlanması açısından önem arz eder. İşte bu nedendir ki öğretmenlik mesleğinde iletişim becerilerinin ve insanlar arası ilişkilerin ayrı bir önemi vardır. İnsan ile iç içe olan ve insana hizmetin öneminin daha iyi anlaşıldığı günümüz çağında öğretmenlerin bu noktadaki tutum ve davranışlarının örnek alınabilecek nitelikte olması gerekmektedir.

İlköğretim çağında büyükler ve akranlar çocuk üzerinde etkili olan iki farklı toplumsal güç olarak etki sahibidirler ve bu durum çocuğu iki farklı dil topluluğunun üyesi yapmaktadır. Evin nispeten dar ortamından okul ve çevrenin daha geniş ortamına çıkan çocuğun dilinin özel karakteristikleri ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi tarafından belirlenerek, okulunun dili ve akranlarının dili gibi belli düzenlilikler içine gömülür (Korkmaz, 2005: 28).

Türkçe dersinin amaçlarına ulaşılabilmesi için özyeterlik algısı ile sahip olunan becerinin doğru orantılı olacağı düşüncesinden hareketle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının belirlenmesi, karşılaştırılmasının ve özyeterlik algıları düzeylerinin yükseltilebilmesi için ne gibi çalışmaların yapılabileceğinin ortaya konmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.8. Türkçe Dersine Karşı Tutum

İnsanoğlunun duygu ve düşünceleri bütün davranışları üzerinde etkili olan iki temel unsurdur. Tutum, herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilişkili öğeleri olan ve davranışsal yönelimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygusu, değerlendirmesidir. Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkileyen temel unsurlardandır. Olumlu tutumların öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı hale getirdiği, olumsuz tutumların ise başarısız

hale gelmelerine yol açabildiği söylenebilir (Ateş, 2008: 43). Kişinin herhangi bir davranışa, düşünceye, nesneye, insana, derse, varlıklara karşı sergilediği tutum; kişinin geçmiş yaşantıları, tecrübeleri ve düşünceleri ile bağlantılı bir şekilde gerçekleşmektedir. Erkuş (2003: 156) tutumların, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden, insan davranışlarına yön veren unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Öğrenmeye rehberlik etmesi amacıyla, bütün derslerde olduğu gibi, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının da ölçülmesi gerekmektedir (Zorbaz ve Habeş, 2015: 1738). Ateş (2008: 101-105) gerçekleştirdiği çalışma sonucunda İlköğretim ikinci kademe kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını ve genel akademik başarılarını da etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Türkçe dersinin öğretimine ilişkin 2006 yılına kadar hazırlanmış programlarda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının öğretime rehberlik etmesiyle ilgili ifadeler yer verilmemiştir (Zorbaz ve Habeş, 2015: 1738). Aynı durum 2015 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programında da söz konusudur. Tutumların insan davranışları üzerindeki belirleyici rolü düşünüldüğünde bu durumun 2006 yılına kadar ihmal edilen önemli bir nokta olduğu söylenebilir.

Belet ve Yaşar (2007: 69) öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ortaya çıkan bu sonuç göz önüne alındığında öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının derste nasıl bir süreç izlendiği ile de alakalı olduğu görülmektedir. Öğretmenin derste çeşitli öğrenme stratejilerine yer vermesinin, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmasının ve öğrenci merkezli bir tutum geliştirmesinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

2.9. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminin Sorunlarına Genel Bakış

Ana dili öğretiminin temel sorunları arasında programlarla ilgili, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin, lisans derslerinin niteliği ve yapılması ile ilgili sorunlar, ana dili

eğitiminde disiplinler arası çalışmaların eksikliğine ilişkin sorunlar, ders kitaplarında karşılaşılan sorunlar ve ana dili eğitiminde farkındalık oluşturma sorunu gibi birtakım sorunlar ön plana çıkmaktadır.

Halkımız genel olarak, Türkçe eğitiminin önemini tam olarak kavrayamamıştır. Türkçe dersinde başarısızlık yaşayan çocukları için genellikle: "Türkçe konuşmuyor mu bu çocuk?..." diye itiraz edenler görülmektedir. Bu önemsemezliğin, yazık ki öğretmen meslektaşlarımız arasında da var olduğu söylenebilir. Oysa, çocuğun ailesi içinde öğrendiği konuşma yeteneği üzerine, okulda hangi dil bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalıştığımızı herkese anlatmak ve bu konuda bilinçli hareket etmekte ve farkındalık yaratmakta en büyük sorumluluk biz öğretmenlere düşer (Oğuzkan, 1993: 8-9).

Öğrenciler için en temel bilgi aracı olmalarıyla birlikte eğitim öğretim sürecinde etken bir rol üstlenen ilköğretim Türkçe ders kitapları hazırlanırken yeterli özenin gösterildiğini söylemek mümkün değildir. Nitekim bu konuyla ilgili yapılan araştırma ve incelemelerde tıpkı diğer ders kitaplarında da olduğu gibi Türkçe ders kitaplarının da düzey, görsel düzen, bilişsel sınıflama, yüksek tahmin (yordama), soyutlama alıştıırma, materyal örgütlenişi yönlerinden sıkıntılı olduğu; konuların tertibinde muhteva bütünlüğünün sağlanmadığı, öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınmadan konuların düzenlendiği; işlenen konularla ilgili farklı bakış açılarını gösteren örneklere yer verilmemesi yüzünden eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilemediği, kitapların biçim ve tasarım yönünden de yetersiz olması sonucunda öğrencide olumsuz tutum geliştirdiği ve bu durumun da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediği ve öğrenciye yeterli katkıyı sağlayamadığı tespit edilmiştir (Ozil ve Tapan 1991; Yalçın, 1994; Demirel, 1996; Özbay, 2010; Alyılmaz, 2010: 735).

Göçer (2013) Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımının Türkçenin güncel ve en sık karşılaşılan sorunlarından biri olduğu üzerinde dururken; Yaman ve Erdoğan bu durumun oluşmasında internet kullanımının da önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır (Akt. Çoban, 2016: 136). Benzer şekilde Özbay (2014: 47-67) Türkçe dil bilgisi öğretiminin sorunlarını "terimler sorunu, yaklaşım sorunu, lisans eğitimi

ile ilgili sorunlar, dil bilim sorunu, işlevsel dil bilgisi, dil bilgisinde kural sorunu, imlâ ve noktalama sorunları, dil bilgisinin bütünselliği” başlıkları altında toplamış ve bu sorunlar hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Günümüzde teknolojinin gelişimi ve sosyal medyanın yaygın bir şekilde kullanımı ile birlikte, bunların bir sonucu olarak yoğun bilgi paylaşımının yanında bilgi kirliliğinin, hızlı bir iletişimin ve paylaşımın yanısıra olumsuz bir şekilde özensiz ve yanlış dil kullanımlarının arttığı görülmektedir. Günümüzde bu özensiz ve yanlış kullanımla hemen hemen her alanda karşılaşmaktayız. Bu durumdan en az yetişkinler kadar hatta yetişkinlerden daha fazla çocuklar etkilenmekte ve gittikçe bu durum olağan görünmeye başlamaktadır.

Çoban (2016: 134), yaptığı çalışmada Türkçe eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunları eğitim öğretim programı, akademisyenler, fiziki imkânlar, aday belirleme süreci, okul yönetimi, öğretimi planlama ve düzenleme, mesleki gelişimini sağlama, öğretimi izleme ve değerlendirme, bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler, çevre ve alışkanlıklar başlıklarında toplamıştır. Bu sorunların, derinlemesine ele alındığında; okul imkânlarındaki sınırlılıkların, idarecilerin yeniliklere açık olmamasının, sınıfların kalabalık olmasının, öğretmenlerin öğretim materyali ve teknoloji kullanma sıklığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin, genel kültür düzeyinin, öğrencileri klasik ölçme değerlendirme araçları ile değerlendirmesinin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması ve öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılmamasının, sosyal medyanın öğrencinin kullandığı dile etkisinin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Öğrenciler bu araştırmada, bu sorunların Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ana dili ediniminde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde ailenin ve içerisinde bulunan çevrenin büyük bir önemi vardır. Bu yüzden ana dili eğitimi ve öğretiminde hem bireysel farklılıklar hem de bireyin üzerinde bulunan toplumsal etkiler dikkate alınmalı, beceri kazandırılırken kazandırılmış becerilerin de niteliği sorgulanmalıdır (Demir ve Yapıcı, 2007: 190).

2.10. Yeterlik ve Özyeterlik

Bandura (1994) tarafından yeterlik, bireyin belirli bir performansı gerçekleştirebilmesi için gerekli etkinlikleri organize ederek başarılı olarak yapma kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, kendisini nasıl motive ettiğini ve davrandığını yeterlik inancı ortaya koymaktadır (Aktaran: Mutlu-Bozkurt, 2013). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kişinin bir işe karşı öz yeterliği o işi başarmak için harcadığı çabayı ve kaygı düzeyini etkileyecektir. Ayrıca bir bireyin özyeterlik algısını ve düzeyini çevresinden almış olduğu tepkiler ile doğrudan ve dolaylı olarak elde ettiği gözlemler de önemli ölçüde etkileyecektir (Lee, 2005: 490). Düşük özyeterliği olan öğrenciler zor olduğunu düşündükleri konulara ve becerilere karşı ya az çaba harcarlar ya da o konudan ve beceriden bütünüyle kaçarlar. Düşük eğitimsel istekleri vardır ve hedeflerini zayıf tutarlar (Bandura, 1997'den aktaran: Ünay, 2012: 27). Yüksek bir özyeterlik algısına sahip olan öğrenciler ise kendilerine yüksek hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşma amacıyla çalışırlar (Spicer, 2004'ten aktaran: Ünay, 2012: 27).

Bandura (1986)'ya göre özyeterlik davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek amacıyla gerekli etkinlikleri tasarlayarak, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır (Aktaran: Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Özyeterlik algısı kişinin kendi kapasitesi, yetenekleri, becerileri gibi tüm bireysel olgularına yönelik olan algısıdır. Bireyin bir işi başarabilmeye dair kendisine duyduğu inanç, o işe başlamaya ve o işi yapmaya olan teşebbüsüne ve kararlılığına etki edecek dolayısı ile o alandaki başarısızlıkta dolaylı olarak etkileyecektir. Sosyal bilişsel kuramcılara göre kişinin özyeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Işıksal ve Aşkar, 2003). Başarıyı etkileyen en büyük faktörlerden birisi bireyin kendine olan güveni, kendi yeterliğine olan inancıdır. Tüm bunlar düşünüldüğünde özyeterlik algısının insan hayatı üzerindeki etkisi ve önemi daha iyi anlaşılabilir.

Bireyin bir beceriye karşı özyeterliği, o beceriye sahip olması ile ve o beceriye karşı tutumuyla pozitif ilişki gösterecektir. Yani bireyin herhangi bir şeye karşı olumlu

yöndeki tutumu ve o işe karşı olan beceri seviyesinin arttıkça özyeterlik algısının da olumlu yönde artış göstereceği, bununla birlikte özyeterlik algısı arttıkça da o şeye karşı tutumu ve becerisinin artacağı söylenebilir. Kısaca özyeterlik algısı ile o alandaki öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Bu noktada öğrencilere alanla ilgili dersler verilirken aynı zamanda özyeterlik algılarına yönelik olarak çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Özyeterlik insan davranışını birkaç yolla etkiler: birincisi, davranış seçimine etki eder. İnsanlar yetenekli olduklarını düşündükleri ve kendilerine güven duydukları işler ile meşgul olurken, yetenekli olduklarını düşünmedikleri ve kendilerine güvenmedikleri görevlerden kaçınırlar. İkincisi, özyeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sabır gösterebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, özyeterlik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkileyecektir. Düşük özyeterliğe sahip insanlar bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir, bu durum stresi artırabilir ve problemi çözmeye yönelik dar bir vizyona sahip olmasına sebebiyet verebilir (Aktürk ve Aylaz, 2013'den aktaran: Karaarslan, 2015: 42).

2.10.1. Özyeterlik Algısının Önemi

Öğrencilerin belirli bir konuda başarılar yaşamaları ve başarılı olduklarını görmeleri onların o konuya ilişkin özyeterliklerinin de artmasına neden olabilmektedir ancak bazı durumlarda tam tersi bir etki yaratan özyeterlik algısının düşük olması başarıya ulaşmaya da neden olabilmektedir. Kendisini belirli bir konuda yetersiz olarak algılayan öğrencilerden bir kısmı, yeteneklerine güvenmeseler dahi, kendilerine amaçlar koyarak ve daha fazla çaba göstermeyi tercih ederek başarıyı yakalayabilirler (İsrael, 2007: 38). Buradan yüksek seviyede özyeterlik algısına sahip bireylerin başarılarının da yüksek olması beklenirken, düşük özyeterlik algısına sahip bireylerinde bazı durumlarda başarıyı yakalayabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Bireyin inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişiminde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Yapılan birçok araştırmada özyeterlik inançlarının başarıyı ve edimi diğer beklenti inançlarından daha iyi yordadığının tespiti (Britner ve Pajares 2001; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003) bu inancın önemini artırmıştır.

Özyeterlik inancı, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları ve gerektiğinde akademik yardıma başvurma davranışlarını da etkileyerek öğrenci başarısına katkıda bulunmaktadır (Kotaman, 2008: 116).

İnsanların başkaları hakkındaki düşünceleri kadar, hatta onlardan daha fazla önemli olan kendi hakkındaki düşünce ve yargılarıdır. Hem fiziksel hem zihinsel ve psikolojik olarak iyi bir ruh haline sahip olunabilmesi için bireyin kendisine karşı olumlu düşünceler geliştirmiş olması, kendiyle barışık olması büyük bir önem arz etmektedir. Benzer şekilde bireyin bir işi başarabilmesinde de o işi başarabileceğine duyduğu inanç önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algılarının onların başarılarına ve o derse karşı tutumlarına dolaylı olarak derse katılımlarına, arkadaşları ile olan ilişkilerine, kendilerine güven duymalarına ve hayatlarının daha birçok sürecine etki edeceği söylenebilir.

Özyeterlik algısı kişinin yönelimlerini, davranışlarını ve düşüncelerini önemli derecede etkileyen unsurlar arasındadır ve insanlar yetenekli olduklarını, yeterli olduklarını düşündükleri alanlara yönelirken ilgi ve yeterliklerinin olmadıkları alanlara karşı temkinli yaklaşırlar nitekim olması gerekende budur çünkü başarının yakalanmasında ilgi ve yetenek iki temel unsurdur. İnsanların özyeterlik algısı insanlara, eşyalara, çalışma alanlarına kısacası hayatın bütün alanlarına karşı davranışlarını da etkileyecektir.

2.10.2. Özyeterlik Algısının Kaynakları

Bandura özyeterlik inançlarının başlıca dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar, ustalık yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel telkinler ve bireyin içerisinde bulunduğu psikolojik durumlardır (Aktaran: İsrail, 2007: 34-35). İnsanların yaşamlarının belirli aşamalarında yeterlik ve özyeterlik algılarını etkileyen çevresel etkenler vardır. Örneğin Çubukçu ve Girmen (2007: 5) bebeklerdeki yeterlik duygusu gelişiminin ailenin onların davranışlarına göstermiş olduğu tepkilerden etkilendiğini belirtmiş ve aile tarafından bebeğin davranışlarına verilen tepkilerin bebek tarafından farkedildiğini ve zamanla bu tür davranışlar sayesinde bebeklerin

çevrelerini kontrol altında tutmayı öğrendiğini, bu durumun bebeği yeni davranışlar öğrenmede daha yeterli hale getirdiğini ifade etmiştir.

Uсталık yaşantıları bireyin doğrudan yaparak yaşayarak elde ettiği deneyimlerden ve bilgilerden oluşmaktadır. Uсталık yaşantılarının bireyin deneyimlerini ve bunların sonucunu ifade ettiği söylenebilir. Bireyin olumlu sonuçlanan deneyimlerinin olumlu pekiştireç sağladığı ve bireyleri ileride bu davranışları tekrar etmeye yönlendirdiği söylenebilirken, benzer şekilde deneyimleri sonucu karşı karşıya geldiği olumsuz sonuçlarında o davranışı tekrar etmekten kaçınmasına neden olacağı söylenebilir. Başarılar bireyin daha büyük başarılarla adım atması için gerekli yeterliği kendisinde görmesi için ona cesaret verirken, beklenmedik bir şekilde oluşan ve yeterlik algıları henüz geliştirememiş olan bireylerde meydana gelen başarısızlıklar onlar üzerinde olumsuz bir etki yaratarak cesaretlerini kırabilir ve özyeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Olumlu veya olumsuz denemelerin özellikle çocukların öğrenme süreçleri açısından önemi bilinmektedir. İnsan bilgi ve tecrübelerinin büyük bir çoğunluğunu kendi tecrübe ve deneyimleri ile elde etmektedir. Anne-babanın olumsuz yaşantılarından dolayı çocuklarına yasaklar koymaları, ceza vermeleri yerine onların kendilerine yarar sağlayabilecek olumlu deneyimler elde etmelerini sağlamak açısından yönlendirmeleri önem taşımaktadır çünkü insan en iyi yaparak yaşayarak öğrenmektedir.

Dolaylı yaşantılar bireyin dolaylı yaşantıları yani gözlemleri sonucu elde ettiği deneyimlerdir. Bandura (2004: 622)'ya göre, insanlar başkalarının çaba harcayarak başarılı olduklarını görürlerse, kendilerinin de çaba harcayarak, başarılı olabileceklerine inanmaya ve bu konuda çaba sarfetmeye başlarlar. İnsanoğlunun yaşamı her tecrübeyi bizzat edinecek kadar uzun değildir bu yüzden bireyin sadece kendi yaşantılarından, deneyimlerinden ders çıkarması söz konusu olamaz. Böyle bir durumdan insanın yaşam süreci her deneyimi elde etmesi için yeterli olmadığından olumsuz olarak etkilenileceği söylenebilir. Sosyal bir varlık olan insan kişileri ve çevresindeki olayları gözlemleyerek ve tecrübelerinden yararlanarak belirli çıkarımlara ulaşır ve bu onun dolaylı yaşantılarını oluşturur. Dolaylı yaşantıların bireyin uсталık yaşantıları gibi duygu, düşünce ve algılarında değişiklikler yaratacağı söylenebilir. Bu durum özyeterlik açısından değerlendirildiğinde bireyin

çevresindeki kişi ve olaylardan özellikle ailesinden ve yakın çevresinden elde ettiği dolaylı yaşantılarının kişiyi motive edici, olumlu davranışlarını destekleyici ve teşvik edici olmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Sosyal bir varlık olan insan başta ailesi ve yakın çevresi olmak üzere sözel telkinlerden yani diğer insanların düşüncelerinden ve bunların ifade edilmesinden etkilenecek, bu durum bireyin özyeterlik algılarında ve düşüncelerinde de kendisini gösterecektir. Olumlu olan cesaretlendirici, teşvik edici ifadeler bireyin yeterlik algısında ve buna bağlı olarak o işe karşı gayret ve isteğinde olumlu yansımalar gösterebileceği gibi; olumsuz bir şekilde cesaret kırıcı, aşağılayıcı bir tutum ile karşı karşıya kalan bireylerde bu durum tam tersi bir etki yaratacaktır. Özellikle çocukluk döneminde anne-babanın ve yakın çevrenin önemi ortaya çıkmaktadır. Anne-babanın çocuğu dinlemesi onun düşüncelerine ve görüşlerine önem vermesi, göz önünde bulundurması ve bunları sözel olarak ifade etmesi çocukta kendine olan güvenin gelişmesi açısından olumlu etkiler yaratacaktır. Aksi takdirde anne-baba çocuklarının görüşlerine önem vermez, onları dinlemez, önemsemez ve bu durumu sözel veya sözel olmayan telkinlerle onlara belli ederlerse bu durum çocukta kendine güvensizlik, aşağılık, yetersiz görme gibi olumsuz duygulara yol açabilir. Ayrıca dinlenmek ve anlaşıldığını hissetmek çocuğun ruhsal ihtiyaçlarındandır ve çocuk için değerli olduğunun belirtilerindedir.

Bireyin davranışlarını ve yeterlik algılarını etkileyebilecek diğer bir unsur ise içerisinde bulunan duygusal durumudur. Bireyin bir davranışı sergileyip sergilememesini ya da bir konu, bir düşünce hakkındaki algılarını, o an içerisinde bulunan ruh hali etkileyecektir. Bandura'ya (1997: 106) göre bireyler, yeterliklerini yargılarken psikolojik ve duygusal durumlarını da göz önüne alırlar (Aktaran: İsrail, 2007: 35). Özyeterlik inancının artması için bireylerin strese neden olabilecek davranışları azaltmaları ve negatif duygularını değiştirmeleri gerekmektedir (Durdukoca, 2010). Bireyin yaşamının bütününde vazgeçilmez bir öneme sahip olan duygular eğitim öğretim ortamlarında ve aile içerisinde de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinde aileler ve öğretmenler sadece çocukların belirli ihtiyaçlarını karşılamak ve onların eğitim süreçlerinin gerçekleşmesini sağlamak için şartların sağlanması ile yükümlü değildir. Aynı zamanda onların

duygusal durumlarının öneminin farkında olmalı ve duygusal gelişimlerini desteklemelidir. Kişinin bir eylem karşısında elde ettiği stress, korku, mutluluk, üzüntü gibi deneyimler sonuçta başarılı olup olmayacağına dair ipuçları elde etmesini sağlar. Negatif duygular özyeterlik inançlarını olumsuz yönde etkileyip daha fazla stress ve heyecan yaratırken, pozitif duygular kişinin motive olmasını ve özyeterlik inançlarının güçlenmesini sağlayacaktır (Bandura, 1986: 401; 1995: 4 aktaran: Kurbanoğlu, 2004: 141). İşte bu duyguları ve duyguların sonucu oluşan özyeterlik inancı, motive sağlanması üzerinde rol oynayan en temel etkenlerden birisi içerisinde bulunulan çevredir. Bu çevrenin ise en temel yapısını aile meydana getirmektedir. Ancak bazı durumlarda bireyler ailelerinde uzak bir hayat sürmekte ve farklı çevrelerden etkilenmek durumunda kalmaktadır.

2.10.3. Özyeterlik Tipleri

Araştırmalara göre, özyeterliğin iki tipi vardır (Donald, 2003: 221). Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabilme becerisidir. Kirsch buna “akademik özyeterlik” (task self-efficacy) adını vermektedir. Kirsch’in akademik özyeterlik kavramı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği özyeterlik ile aynı sayılır. Bir diğeri ise potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performansdır. Bu kavrama Kirsch “mücadeleci özyeterlik” (coping self-efficacy) adını vermiştir (Pekşen ve Varlıoğlu, 2013: 10).

2.10.4. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Şüphesiz insan tek başına yaşayamayan toplumsal bir varlıktır. İçerisinde bulunulan toplum ve bu toplum ile olan ilişkiler bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığında önemli bir rol oynayacaktır. İşte bu noktada bireyin çevresi ile olan ilişkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyin çevresi ile ilişkilerinin iyi olabilmesi ise kısmen bireyde ve toplumda bulunan bazı niteliklere bağlı olarak gelişmektedir. Özyeterlik algısı yüksek, kendisine güvenen bireyler toplum içerisinde daha rahat bir şekilde kendilerini ifade edebilecek ve bu sayede ruhen ve fiziken iyi olma eğiliminde olacaklardır. Benzer şekilde özyeterlik algılarının insanların o şeye karşı gösterdiği ilgi ve çabasını etkilediği için, özyeterlik algıları yüksek olan bireylerin o işe karşı başarılı olma ihtimallerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Yukarıda bahsi

geçen her iki durumunda ortak sonucu bireyin özyeterlik algısının iyi bir seviyede olmasının insanın hem kendisi hem de çevresindekiler açısından olumlu sonuçlar doğurmasıdır. Nitekim Jun, Hou ve Ma (2016: 3) Çin'deki iki üniversiteden 535 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdikleri özyeterliğin depresyon üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmada özyeterlik ile ruhsal iyi olma hali arasında pozitif bir korelasyon, depresyon ile özyeterlik arasında ise negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yane bu katılımcılar özyeterlik düzeyleri arttıkça kendilerini daha iyi hissettikleri, azaldıkça depresyon yaşamaları riskinin arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bir araştırmada Ryan ve Pintrich (1997) sosyal ve bilişsel beceriler yönünden özyeterlikleri düşük olan ortaokul öğrencilerinin, arkadaşlarından yardım isteme konusunda daha çekingen davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine Karabenick ve Knapp (1991) üniversite öğrencilerinden özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, özyeterliği düşük olan öğrencilere göre gerektiğinde daha çok yardım aradıklarını, öğrenme stratejilerini daha etkin, yararlı ve verimli kullandıklarını ifade etmiştir. Özyeterliği önemli kılan bir diğer etken ise özyeterliğin sadece diğer değişkenleri etkilememesi, doğrudan da bilişsel performansı ve öğrenme başarısı üzerinde etkili olmasıdır (Kotaman, 2008: 117). Özyeterlik yetenekli olmaya değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesi demektir. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olsada, özyeterliği düşük olan bireyler, söz konusu becerileri yeterince harekete geçiremeyecektir (Yıldırım ve İlhan, 2010: 2).

Birey kendisinde yeterlik gördüğü ölçüde ve kendi kaynaklarına güven duyduğu ölçüde girişim ve çabalarını devam ettirdiği için ancak bu ölçüde başarıyı yakalama fırsatı bulacaktır. Bireyin yaşamda belli işlere teşebbüs etmesi duyduğu özyeterlik algısı ile de ilgilidir; kendisinde bir işi başarabilme yetisi bulamayan kendisine güvensiz bireylerin başarılı olma ihtimalide düşük olacaktır ve sonuç olarak istediklerini gerçekleştirme konusunda ve yapabilecekleri konusunda kendi kendilerini kısıtlayacaklardır. Özyeterlik algısı yüksek ve girişken, kendi kaynaklarına güvenen, başarılı bireylerin kendisine ve çevresine yararlı, hayat doyumunu yüksek, farkındalık sahibi bireyler olması beklenmektedir. Çıkrıkçı ve Odacı (2016)'nın yaptıkları çalışmada ergenlerin yaşam doyumları ve metabilişsel

farkındalıkları ile algılanan özyeterlik seviyeleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmış olmaları bu cümleleri destekler niteliktedir.

2.10.5. Temel Dil Becerileri ve Özyeterlik

2.10.5.1. Dinleme ve Özyeterlik

Lee (2005) insanlarda özyeterliğin üç değişik yolla geliştiğini ifade etmektedir (Aktaran: Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246). Bu yollar gözlem, deneyim ve başkalarının yorumlarını dinlemekten oluşmaktadır. Bu yollara sahip bir birey, kendisinde var olan ve var olmayanları kolayca tespit edip eksikliklerini giderebilir. Ian Mackay “dinleme becerisi” adlı eserinde dinlemenin yaşamımızdaki önemini anlatırken, gün içerisindeki zamanımızın büyük bir kısmını harcadığımız dinleme becerisinin sahip olduğumuz en önemli becerilerimizden biri olduğu halde aynı zamanda en az tanınan becerilerimizden biri olduğunu çünkü insanların dinlemeyi “duymak”la karıştırdığını söyler (Özbay, 2014: 66). Dinlemenin eğitimdeki önemi, özellikle son zamanlarda yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konmuş ve az çok dinlemenin önemini kavramış öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir ayrıca eğitim kurumlarımızdan mezun olan öğrencilerin yeterli dinleme eğitimi almadıkları ve hayata sağlıklı bir dinleyici olarak atılmadıkları söylenebilir (Özbay, 2014: 71-73).

Dinlemenin, konuşmanın ön koşulu olduğu söylenebilir. İyi dinleyicilerin aynı zamanda iyi birer konuşmacı olabilecekleri düşünülmektedir. Dinleme bireyin ilk olarak maruz kaldığı beceri olduğu için bu becerinin kazanılmasında ve gelişiminde ailenin büyük bir önemi vardır. Nitekim sosyal öğrenme kuramına göre çocuk dili aile ebeveynlerine ve diğer aile fertlerine öykünerek, onları dinleyerek ve taklit ederek öğrenir. Kuşkusuz çocuğun adabı ve diğer ahlâki değerlerinde aile yapısının ve değerlerinin derin izleri olacağı gibi dinleme ve konuşma gibi, günlük hayatta sıkça kullanılan beceriler üzerinde de aileleri ile birlikte kalan bireyler üzerinde ailenin büyük katkısı olacaktır.

Karşı tarafı dinleme becerisini kazanmış bireyler iletilmek istenilen mesajları daha iyi bir biçimde anlayabilecek ve kendini daha rahat ve özgüvenli bir biçimde ifade

edebilecektir. Bu durum ise bireyin kendi kapasitesine ve başarılı olabileceğine duyduğu inanca olumlu yönde katkı sağlayacak yani özyeterlilik algısı üzerinde belirleyici faktörlerden olacaktır. Rahimi ve Abedini (2009: 14) 61 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada dinleme ve algılamadaki özyeterliliğin dinleme becerisi ile büyük ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Şahin (2011: 185) dinleme becerisinin hayatta en çok kullanılan beceri olduğunu ve dinleme ile ilgili çalışmalara önem verilmesi gerektiğininide ifade etmektedir.

2.10.5.2. Konuşma ve Özyeterlilik

Konuşma ve yazma becerileri ifade edici dil becerilerini oluşturmaktadır. Konuşma dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisidir ve dinlemeden sonra kazanımı gerçekleştirilen ikinci dil becerisi olma özelliği gösterir. Birey kendisini konuşarak ve yazarak ifade eder, diğer insanlarla iletişim kurar ve birçok ihtiyacını, isteğini dil aracılığıyla karşı tarafa iletir ancak ifade edici dil becerileri dediğimiz becerilerden günlük hayatta en yaygın kullanılanı konuşma becerisidir. Benzer şekilde sınıf ortamında da öğretmen ile öğrenci arasında oluşan etkileşimin büyük bir kısmı konuşma becerisi aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Çocuklar genellikle konuşma becerisini kazanmış bir durumda iken okula başlamaktadırlar. Ancak çocukların okula ilk geldiklerindeki bu konuşma becerileri yerel özelliklerin fazlaca bulunduğu, ham ve henüz tam olarak oturmamış bir özelliğe sahiptir. Ayrıca kelime dağarcığı açısından bu çağdaki çocukların gelişime ihtiyacı vardır. Bu özelliklerle okula başlayan bir çocuğun sosyalleşmelerinin sağlanabilmesi için kendisine güven duygusunun geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014: 201). Burada bahsi geçen güven duygusunun geliştirilmesi hususu ancak konuşma eğitimi ve dolaylı olarak konuşma özyeterlilik algılarının geliştirilmesi ile mümkün olacaktır.

Geçmişte ve günümüzden insanların bireysel ve topluluk önünde konuşma esnasında en çok yaşadıkları problemlerden birisi konuşurken heyecana kapılma problemidir. Bu problemin en önemli sebeplerinden birisinin konuşmacıdaki özgüven duygusu ve özyeterlilik algısının yetersiz olmasıdır. Bu nedenle özellikle Türkçe derslerinde temel

becerilerden olan ve diğer becerilerin geliştirilebilmesinde önemli bir yer tutan konuşma becerisini geliştirebilmek için öğrencilerin özyeterlik algılarını ve özgüven duygularını geliştirici çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Bu noktada özellikle ailelerinden uzakta yaşayan kurumlarda kalan öğrencilerin bu tür çalışmalara daha fazla ihtiyaç sahibi oldukları söylenebilir.

Konuşmayı etkileyen faktörler arasında aile önemli bir yer tutmaktadır. Aile içerisinde çocuğun sağlıklı etkileşimlerde bulunması onun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Aileden ve sosyal çevreden uzak ortamlarda yetişen çocukların ise dil gelişimlerinin durumdan olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Bakım evinde yetişen çocuklar daha çok ağlar fakat daha az hecelerler. İletişimin güçlü olduğu aile ortamlarında yetişen çocukların konuşması, cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime dağarcığı bakımlarından daha fazla gelişmiş oldukları söylenebilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014: 206).

Konuşma becerisini sağlıklı bir şekilde kazanmış bireyler kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilecek ve çevresiyle daha rahat olumlu ilişkiler kurabilecektir. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özelliklerinin de öğrenim sürecinde etkili olduğu düşünüldüğünde özyeterlik algılarının tespitinin sorunların çözümünde faydalı olacağı söylenilebilir. Bu durumda konuşma özyeterlik algısının önemide ortaya çıkmaktadır. Katrancı (2014: 174)'nın öğretmen adaylarının konuşma becerine yönelik özyeterlik algıları üzerine yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel konuşma özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu, konuşma özyeterlik algısının cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre istatistikî olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ancak öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma özyeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığını belirlenmiştir.

Konuşma becerisini dolaylı olarak konuşma becerisi özyeterlik algısını olumsuz yönde etkileyen sosyal, psikolojik birçok unsur olabilir. Konuşma becerisi özyeterlik algısı hakkında yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ise gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının konuşma becerilerine ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğunu, kendilerini konuşurken istedikleri düzeyde ifade edemediklerini, topluluk önünde konuşmaktan çekindiklerini göstermektedir (Ayan vd., 2014; Akkaya, 2012;

Arslan, 2012; Arslan, 2010'dan aktaran: Katrancı, 2014: 176). Toplumun en aydın kesimleri olarak görülen ve toplumsal yapısından dolayı konuşma, dinleme gibi sosyal gereklilik teşkil eden becerilerin kullanımını en çok gerektiren bu meslekten olan kişilerin ve bu mesleğe aday olan bireylerin konuşma becerileri üzerine ortaya çıkan bu sonuç bu noktadaki eksikliği ve yapılması gereken çalışmalar olduğunu gözler önüne sermektedir.

2.10.5.3. Yazma ve Özyeterlik

Yazma, karanlıktaki düşüncelerin aydınlığa kavuşmasını sağlayan bir pencere; dilin zihindeki yapısının sembollerle açığa çıkmış şeklidir (Şengül, 2011: 19). Yazma öğrencilerin bireylerin en az kullandığı dil becerilerindedir. Yazma genellikle öğrencilerin kullanmayı çok sevmediği ve öğrencilerin özgüven ve özyeterlik eksikliği yaşadığı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. İfade edici dil becerilerinden olan yazma becerisi büyük bir oranı aile içerisinde kazanılmış olan konuşma ve dinleme gibi diğer becerilerden farklı olarak büyük oranda okulda kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Yazma konuşmadan farklı olarak daha kalıcıdır ve daha büyük bir kitleye zaman ve mekan açısından hitap etme olanağına sahiptir.

2005 yılında ilöğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıfları için Türkçe Dersi Öğretim Programı yeniden düzenlenmiştir. Programda yazma becerisinin geliştirilmesi ile birlikte; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmış, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile birlikte bu amaçlara ulaşılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2006: 7).

Demir (2013: 84) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilikleri algısı ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireylerin, yazma becerisi, yazma performansı açısından başarılı olabilmeleri, olumlu bir özyeterlik algısına sahip olmalarıyla özdeşleşen bir durumdur ayrıca yazma becerilerine dönük eğitim sürecinin verimli ve amacına

uygun bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin yazma konusundaki özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecek sonuçlar doğurabilir (Şengül, 2013: 82). Yazma dil becerileri içerisinde en geç ve en zor kazanılan beceridir. Bu nedenle yazma becerisi üzerinde okulda alınan eğitim büyük ölçüde belirleyici rol oynayacaktır. Nitekim Chapman ve Tunmer (2003) gerçekleştirdikleri bir araştırmada, olumsuz akademik benlik algısına sahip olan öğrencilerin okula başladıklarında olumlu akademik benlik algısına sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde fonetikselle duyarlıklarda olduklarını ve ismini yazmada daha zayıf olduklarını ortaya koymuşlardır (Akar, 2008: 188). Şengül (2011: 3) yaptığı çalışmada çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelinin, öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazmaya dönük özyeterliklerine olumlu yönde bir etkisinin olduğunu saptamıştır.

2.10.5.4. Okuma ve Özyeterlik

Okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı haldeki sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999: 59). Dinleme ve okuma becerileri bireyin anlama yeteneği üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Bunlar aynı zamanda yeni bilgilere ulaşımında yollarıdır (Özbay, 2014: 2). Okuma görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama ilişki kurma ve çözümleme gibi farklı bilişsel ve duysal bileşenlerin eşgüdümü olarak çalışması temeline dayanan bir anlam kurma sürecidir (Karatay, 2010: 459).

Okuma becerileri günümüzde insanlar için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde insanların çağa ayak uydurmasında ve kendini geliştirerek hayatlarına anlam kazandırmasında okuma becerileri ve okuma alışkanlıkları önemli bir yer tutmaktadır. Okuma bilgi edinme yollarında içerisinde belki en hızlısı ve en masrafsız olanıdır. Düzenli okuma alışkanlığı kazanmış bireyler kendilerine ve çevrelerine yarar sağlayabilecek bilgi ve yeterliği gerektiği gibi kazanabileceklerdir.

Okuma öğretiminde temel amacın, okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür (Epeçan ve Demirel, 2011: 122). Okuma ve yazma becerileri büyük oranda okulda edinilen ve geliştirilen

becerilerdir. Okuma ve yazma becerileri genellikle ilkokulda edinilmekle birlikte ortaokulda bu becerilerin gelişimi ve içselleştirilme süreci devam etmektedir. Ortaokula bir bireyin büyük oranda okuma yazma becerilerinin temel kazanımlarını gerçekleştirmiş bir biçimde gelmiş olması beklenir. Nitekim Ünal (2006)'a göre 11–15 yaş öğrencilerinin çok az bir kısmı konuşma dilinde kullandıkları sözcükleri okuyamamakta ve bu sözcüklerin anlamını bilmemektedir.

Bireyin kendini geliştirmesinde, kendisine ve çevresine yararlı bir insan olarak yaşamını devam ettirmesinde okumanın büyük bir önemi vardır. Okuma sayesinde birey kendisini tekrar etmekten kurtulacak ve sürekli yeni kazanımlar elde edecektir. Gelişimin sürekli olarak devam ettirilmesinde, çağın gereksinimlerinin yerine getirilmesinde ve bu sayede üreten, düşünen ve sorgulayan bir toplumun inşa edilmesinde okumanın temel gerekliliklerden olduğu söylenebilir. Tüm bunların yanı sıra okuma okul başarısında en temel becerilerden birisini oluşturmaktadır. Günümüzde eğitim-öğretim ortamlarında başarının sağlanması okuma becerisini geliştirmiş, okuma ve araştırmayı kişiliklerinin bir parçası hâline getirmiş bireyler yetiştirilmesine bağlıdır.

Okuma yeterliği için geçmişte okuma hızının iyi olması ve doğru okuma becerisi yeterli görülürken günümüzde öğrenme alanındaki yeniliklerle doğrultusunda öz düzenleme, öz yeterlik gibi doğrudan gözlenemeyen ancak okuma performansı üzerinde son derece etkili olan değişkenler de önem kazanmıştır (Keskin ve Atmaca, 2014: 307'den aktaran: Uçgun, 2014: 39). Mills, Pajares ve Herron (2006) araştırmalarında öğrencilerin Fransızca okur özyeterlikleri ve okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır (Uçgun, 2014: 40). Okuduğunu anlamlandırabilen ve bunları yorumlayabilen öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya dair kendilerine güvenleri, diğer bir deyişle; okuduğunu anlama öz yeterlik algıları da gelişmektedir (Epçayan ve Demirel, 2011: 123).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Özyeterlik ve Başarı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazında özyeterlik algısına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde özyeterliğin akademik başarıyı etkileyen önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Özgen & Bindak, 2011; Schunk ve Zimmerman, 2007; Bandura ve Locke, 2003). Nitekim Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyinin gelişmesi ile problem çözme becerisinin de gelişeceği tespit edilmiştir.

2.2.2. Temel Dil Becerileri ve Özyeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Yazma

Pajares ve Valiante (1997) 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin “öz yeterlik inançlarının, yazacağı şeyi hayalinde canlandırmasını doğrudan etkilediğini belirlemişlerdir. Buna ek olarak, yazma öz yeterliliğinin, yazmanın kullanılabilirliğini algısını ve kompozisyon yazma performansını yansıttığını ve cinsiyet ve öğrencinin yazacağı konuyu hayalinde canlandırması, yazma tutumu ve performansı üzerindeki etkilerini bağdaştırdığını bulmuşlardır. Yani bu değişkenler, öz yeterlik değişkenini etkiledikleri oranda, diğer değişkenleri etkilemişlerdir (Aktaran: Kotaman, 2008: 116).

Aydın ve Batar (2014) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada üniversitelerin 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları en yüksek düzeyde bulunurken, 1. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım özyeterlik inançlarının en düşük düzeyde olduğu; cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2014), 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve buna göre yazma

özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şengül (2013), ortaokul öğrencilerinin yazma öğrenme alanına yönelik özyeterliklerini ortaya koyacak güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmek amacıyla ortaokul öğrencilerine yönelik yazma özyeterlikleri ölçeği isimli ölçek geliştirme çalışmasını yapmıştır. Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) öğretmen adaylarının özyeterliklerinin ölçülmesinde kullanılması amacı ile “Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Özyeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması”nı gerçekleştirmişlerdir.

2.2.2.2.Okuma

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012) örnekleminde, evrende yer alan 175 sınıf öğretmeni adayı ile “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz-Yeterliklerine İlişkin Algıları” isimli gerçekleştirdikleri çalışmada birinci sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri (% 32) okumayı sevdiklerini belirtmesine karşın yaklaşık üçte biri (% 31.1) okumayı sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir ayrıca öğretmen adaylarına göre gazete, dergi, roman gibi yazınsal eserlerin okumasında temel amacın “vakit geçirme-boş zaman değerlendirme” ve “kültürlenme” olduğu; ders kitabı, araştırma metni gibi eserlerin okunmasında ise temel amacın “bilgi edinme”, “araştırma” ve “öğrenme” olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İnnalı ve Aydın (2014) 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyete göre kız öğrencilerin okuma becerileri yönünden kendilerini daha yeterli gördüklerini; başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin artış gösterdiğini ve anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterliklerine yönelik ortalama puanlarının da yükseldiğini saptamışlardır.

Aybek ve Aslan (2015) örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve İngilizce

Öğretmenliği bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 633 öğretmen adayının oluşturduğu “Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”ne yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının cinsiyetlerine, okunulan kitap türüne ve öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediğine; üniversiteye giriş puan türüne, evlerinde kitaplık olup olmamasına, kitap okuma sıklıklarına ve öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmışlardır. Bu çalışmadan öğrencilerin okuma özyeterliklerinin öğrencinin içerisinde bulunduğu çevreye göre ve fiziki imkanlara göre değiştiği sonucuna ulaşılabılır.

Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “*Okur Öz Yeterlik Ölçeği*” kullanılarak Uçgun (2014) tarafından, Niğde ilinde on üç ortaokulda öğrenim gören toplam 1389 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okur özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve okur özyeterlik düzeylerinin Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna göre sevenler lehine farklılaştığı, cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve son bir ayda okunan kitap sayısına göre hiç kitap okumayanların aleyhine bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Epçaçan ve Demirel (2011) İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik özyeterlik algı düzeylerini ölçmek amacı ile bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır.

2.2.2.3. Konuşma

Katranlı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması” gerçekleştirilmiş ayrıca Katranlı (2014) tarafından öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amacı ile öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi bakımından incelenmiş ve öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, konuşma özyeterlik algısının cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre istatistikî bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği

ancak öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma özyeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

2.2.2.4. Dinleme

Kasem (2015) tarafından, Mısır'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenimi gören 2. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejileri ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama ve özyeterlikleri ile dinleme stratejileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rahimi ve Abedini (2009) tarafından 61 üniversite öğrencisinin katılımı ile , “İngilizce Öğrencilerinin Dinleme-algılamadaki Öz Yeterliliklerinin Dinleme Becerileriyle İlişkisi” üzerine gerçekleştirilen araştırmada dinleme-algılamadaki öz yeterliliğin dinleme becerisi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarını tespit etmek amacıyla 247 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” kullanmışlar ve öğretmen adaylarının derslerde, günlük hayatta en fazla kullandıkları dinleme türlerini tespit etmişler, bu dinleme türlerinin önem derecesine göre sınıflandırılmasını yapmışlar ve öğretmen adaylarının dinleme stilleri tespit etmişlerdir Ayrıca öğretmen adayları dinleme becerisi özyeterlikleri olarak dinlediklerini özetleyebilme, zihinlerinde canlandırma, dinleme sonrasında uygun geribildirimlerde bulunma ve dinledikleriyle ilgili soruları cevaplamada kendilerini yeterli görmekte oldukları sonucuna ulaşımlardır.

2.2.3. Dil Gelişimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Yapılan Araştırmalar

Daha önce yapılan çalışmalarda ailenin ve aile içi iletişimin bireylerin genel anlamdaki okul başarılarına etkisi üzerinde durulmuştur. Çelenk (2003)'e göre eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. Yenisor (1989), araştırmasında yuvanın dil gelişimine

etkisini incelemiştir. Araştırmasında yuvaya devam eden çocukların dil gelişimleri devam etmeyenlerden yüksek bulunmuştur. İki grupta da kardeşi olan çocukta gecikmiş dile daha fazla rastlanmıştır, tek çocukların dil gelişimlerinde ise fark anlamlı bulunmamıştır. Gecikmiş dil sosyoekonomik düzeyi düşük ve okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyenlerde daha fazla görülmüştür. Koçak ve Dereli (2005), okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerini bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelemiştir. Araştırmaya 4-6 yaş arasında 265 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda bakım tarzı ve anne eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olduğu, baba eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Morgan ve Cole (1968)'a göre, çocuğu ile beraber mırıldanan ve konuşan bir annenin çocuğu, bunları yapmayan bir annenin çocuğuna göre daha erken konuşmaya başlamaktadır (Temiz, 2002).

Tümkiye (2005) ailesi yanında ve yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerin umutsuzluk düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin, ailesi yanında kalan ergenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreci üzerinde durulmuştur; araştırma süreci ve işleyişi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Betimsel nitelikte olan araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006: 77). Bu araştırma Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinden kendilerinin Türkçe dersi özyeterlik algıları üzerine alınan görüşlere dayalı olup, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel istatistik bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, evrenin tamamından gözlem yapılarak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir süreçtir (Büyüköztürk, 2002: 5).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme için Öztürk (2009) tarafından planlama uzmanlığı tezi olarak hazırlanıp Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayınlanan eserde yer alan istatistikî bölge birimi sınıflandırmasının esas alınmış, 12 istatistikî bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde bulunan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlardaki ortaokul öğrencilerinden ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören (herhangi bir koruma altında olmayan, ailesiyle birarada yaşayan) ortaokul öğrencilerinden veri toplanmıştır.

Tablo 1: İstatistikî Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınması
Düşünülen İller

İstatistikî Bölge Birimi	İller	Örneklem Alınan İl	İstatistikî Bölge Birimi	İller	Örneklem Alınan İl
TR1 İstanbul	İstanbul	İstanbul	TR7 Orta Anadolu	Kırıkkale Aksaray Niğde Nevşehir Kırşehir Kayseri Sivas Yozgat	Nevşehir Kırşehir
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ Edirne Kırklareli Balıkesir Çanakkale	Çanakkale	TR8 Batı Karadeniz	Zonguldak Karabük Bartın Kastamonu Çankırı Sinop Samsun Tokat Çorum Amasya	Samsun
TR3 Ege	İzmir Aydın Denizli Muğla Manisa Afyonkarahisar Kütahya Uşak	İzmir	TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon Ordu Giresun Rize Artvin Gümüşhane	Trabzon
TR4 Doğu Marmara	Bursa Eskişehir Bilecik Kocaeli Sakarya Düzce	Eskişehir	TRA Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum Erzincan Bayburt Ağrı Kars Iğdır	Erzurum

	Bolu Yalova			Ardahan	
TR5 Batı Anadolu	Ankara Konya Karaman	Ankara	TRB Ortadoğu Anadolu	Malatya Elazığ Bingöl Tunceli Van Muş Bitlis Hakkari	Elazığ
TR6 Akdeniz	Antalya Isparta Burdur Adana Mersin Hatay Kahramanmaraş Osmaniye	Adana	TRC Güneydoğu Anadolu	Adıyaman Gaziantep Kilis Şanlıurfa Diyarbakır Mardin Batman Şırnak Siirt	Şanlıurfa

Çalışmanın örnekleminde 202 ailelerinin yanında kalan ve 207 Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan toplamda 409 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır; ancak cevaplama oranlarında kayıplar dikkate alınarak, her grupta % 20 fazla anket uygulanmaya çalışılmıştır. Örnekleme alınan illerden her birinde değerlendirilebilir minimum anket sayısı, en az % 70 cevaplama oranı esas alınmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri toplama Araçları

3.3.1. Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ)

Araştırmada, Durukan ve Maden (2015) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ölçek, ilköğretim 2. kademede okuyan 150 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada güvenilirlik ve geçerlik için gerekli analizler (Cronbach Alfa, Yarı test, Faktör analizi (Varimax), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu) yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörden (Ders Sürecine Yönelik Önyargılara Kapılma; Performans Gösterme ve Yardım Etme; Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme; Çalışmayı, Araştırmayı Sevme; Kendine Güvenme) oluştuğu görülmüş ve güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach Alfa katsayısı $a = .89$ bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların cinsiyetlerine, kardeş sayılarına ve yaşlarına ve çeşitli farklılıklarına ilişkin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

“Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ)”nin yetiştirme yurtlarında, çocuk evleri sitelerinde ve sevgi evlerinde uygulanması için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında, ailelerinin yanında kalan (herhangi bir koruma altında olmayan, ailesi birarada yaşayan) ortaokul öğrencilere uygulanabilmesi için ise millî eğitim müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin sonrasında, araştırmacı tarafından bizzat gidilip ölçek ilgili yerlerdeki hedef kitleye sağlıklı şartlar altında uygulanmaya çalışılmıştır.

Karşımıza gelen çocukların dili kullanma düzeyleri ve kullanma biçimleri birbirinden bir hayli farklıdır. Türkçe öğretiminde sorunlar bu noktada yoğunlaşmaktadır. Çünkü çocukların beslendiği kültürel kaynaklar, büyük ölçüde yöresel özellikler göstermekte ve bu özellikler, çocuğun dil becerilerini etkilemektedir (Demir ve Yapıcı, 2007: 190). Bu yüzden verilerin toplanılması sürecinde bakanlığa bağlı kuruluşlarla, ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin aynı kesimden eşit oranda alınmasına gayret gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu

Süreç Adımları	2015-2016														
	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık
Alan Yazın Taraması															
Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi															
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Yapılması															
Araştırma İçin İzin Alınması															
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması															
Çalışmanın Sonuçlandırılması															
Araştırma Raporunun Yazılması															

3.5. Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda ölçeklerden elde edilen puanlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 22 paket programı kullanılarak istatistiksel işlemler yapılmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algıları belirlenirken ortalama, standart sapma, frekans, yüzde; bu özyeterlik algılarının kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe testi; “normallik” varsayımının karşılanmadığı / homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Öğrencilerin, envanterin ilgili maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, öğrencilerin kişisel bilgileri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Likert tipi ölçeğin değer farkının ($5-1 = 4$) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80’lik aralıklar, sıklık düzeyinin ve buna bağlı olarak türkçe dersi özyeterlik algıları düzeylerinin sıklıklarının sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan ölçek maddelerindeki sıklık düzeyi “Hiçbir zaman” olup öğrencilerin belirlenen davranışı hiçbir zaman gerçekleştirmediklerini, 1.81-2.60 arasındakiler “Nadiren” olup öğrencilerin belirlenen davranışı nadiren gerçekleştirdiklerini, 2.61-3.40 arasındakiler “Bazen” olup öğrencilerin belirlenen davranışı bazen gerçekleştirdiklerini, 3.41-4.20 arasındakiler “Genellikle” öğrencilerin belirlenen davranışı genellikle gerçekleştirdiklerini, 4.21-5.00 arasındakiler ise “Her zaman” olup öğrencilerin belirlenen davranışı her zaman gerçekleştirdiklerini ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Sıklık Düzeyleri
1,00 – 1,80	Hiçbir zaman
1,81 – 2,60	Nadiren
2,61 – 3,40	Bazen
3,41 – 4,20	Genellikle
4,21 – 5,00	Her zaman

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Buldukları Ortam Değişkenine Göre Dağılımı

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kaldıkları ortam değişkenine göre dağılımına ilişkin bilgiler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Dağılımına İlişkin Bilgiler

Bağımsız değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencileri	202	49.40
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencileri	207	50.60
Toplam	409	100

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların dağılımı tablo 3'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların, 202'si (%49,38) ailelerinin yanında kalan öğrencilerden, 207'si (%50,62) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu veriler dikkate alınarak araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam ortamlarına göre dağılımının homojen olduğu

görülmektedir. Bu durumun araştırmanın amacına yönelik sağlıklı bilgilere ulaşılmasında olumlu bir etken olduğu söylenebilir.

4.1.2. Örneklem Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı

Tablo 4'te örneklem grubunun yaş durumlarına göre dağılımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4: Örneklem Grubunun Yaşlara Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Bağımsız değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
12 Yaş	120	29.1
13 Yaş	107	26.0
14 Yaş	95	23.1
15 Yaş	87	21.1
Toplam	409	100

Örneklem grubunun yaş durumlarına göre dağılımı Tablo 4'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 120'sinin (% 29,1) 12, 107'sinin (% 26,0) 13, 95'inin (% 23,1) 14, 87'sinin (% 21,1) 15 yaşında olduğu görülmektedir. Duruma bakıldığında katılımcıların yaşlarına göre dağılımının da kısmen dengeli olduğu söylenebilir.

4.1.3. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 5'te örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılım durumuna ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 5: Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Bağımsız değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Kız	208	50.9
Erkek	201	49.1
Toplam	409	100

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 208'i (% 50,9) kız, 201'i (% 49,1) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

4.1.4. Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 6'da örneklem grubunun kardeş sayısına göre dağılım durumuna yer verilmektedir.

Tablo 6: Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Bağımsız değişkenler	Frekans	Yüzde
1 kardeş	33	8.0
2 kardeş	119	28.9
3 kardeş	126	30.6
4 ve üstü kardeş	131	33.7
Toplam	409	100

Örneklem grubunun kardeş sayısına göre dağılımı tablo 6’da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 33’ünün (% 8,0) tek kardeş, 119’unun (% 28,9) iki kardeş, 126’sının (% 30,6) 3 kardeş, 131’inin (% 33,7) 4 veya daha fazla kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Nasıl Olduğuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma”, “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme”, “Performans Gösterme ve Yardım Etme”, “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” ve “Kendine Güvenme” durumlarına ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Maddeler	Aileleri ile birlikte kalan ortaokul öğrencileri		Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.	2.70	1.50	2.90	1.55
Türkçe dersinde dersin dışında başka şeylerle ilgilenirim.	1.75	1.05	2.40	1.30
Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum	2.40	1.35	2.60	1.40
Arkadaşlarımın benden daha iyi-başarılı olduklarını düşünüyorum.	2.40	1.25	2,80	1.40
Eğer seçim hakkım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim.	2.00	1.30	2.70	1.50
Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.	2.10	1.40	2.55	1.30
Öğretmenimin hatalarımı düzeltmesi beni endişelendiriyor.	1.90	1,25	2,25	1.40
Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.	2.30	1.60	2.55	1.35
Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.	2.25	1.30	2.60	1.25
Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.	1.80	1.25	2.40	1.30
Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.	2.05	1.25	2.50	1.40
Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersinin konularını öğrenemiyorum.	1.60	1.05	2.40	1.35
Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.	2.05	1.35	2.60	1.40
Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.	2.20	1.40	2.60	1.30
Türkçe dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum.	3.80	1.30	2.95	1.40

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan öğrenciler “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” (TDÖAÖ) içerisinde “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” faktöründe yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum.” (\bar{X} =3.80), “Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.” (\bar{X} =2.70), “Arkadaşlarımın benden daha iyi-başarılı olduklarını düşünüyorum.” (\bar{X} =2.40), “Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.” (\bar{X} =2.30), “Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.” (\bar{X} =2.25), “Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.” (\bar{X} =2.20),

“Eğer seçim hakkım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim.” ($\bar{X}=2.00$), “Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.” ($\bar{X}=2.10$), “Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.” ($\bar{X}=2.30$), “Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.” ($\bar{X}=2.05$), “Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum.” ($\bar{X}=2.40$), “Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.” ($\bar{X}=1.80$), “Öğretmenimin hatalarımı düzeltmesi beni endişelendiriyor.” ($\bar{X}=1.90$), “Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersinin konularını öğrenemiyorum.” ($\bar{X}=1.60$) şeklinde öğrencilerden alınan yanıtlara göre değiştiği görülmektedir.

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” faktöründe yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum.” ($\bar{X}=2.95$), “Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.” ($\bar{X}=2.90$), “Arkadaşlarımdan benden daha iyi-başarılı olduklarını düşünüyorum.” ($\bar{X}=2.80$), “Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.” ($\bar{X}=2.50$), “Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.” ($\bar{X}=2.60$), “Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.” ($\bar{X}=2.60$), “Eğer seçim hakkım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim.” ($\bar{X}=2.70$), “Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.” ($\bar{X}=2.55$), “Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.” ($\bar{X}=2.60$), “Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.” ($\bar{X}=2.50$), “Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum.” ($\bar{X}=2.60$), “Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.” ($\bar{X}=2.40$), “Öğretmenimin hatalarımı düzeltmesi beni endişelendiriyor.” ($\bar{X}=2.25$), “Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersinin konularını öğrenemiyorum.” ($\bar{X}=2.40$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 8’ de araştırmaya katılan öğrencilerin “Performans gösterme ve yardım etme” durumlarına dair bilgiler sunulmuştur.

Tablo 8: Araştırmaya katılan Ortaokul Öğrencilerinin “Performans gösterme ve yardım etme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Maddeler	Aileleri ile birlikte kalan ortaokul öğrencileri		Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.	3.85	1.40	3.15	1.45
Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.	1.85	1.20	2.55	1.35
Türkçe dersinde konuları anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.	3.25	1.50	2.85	1.45

Araştırmaya katılan ailelerinin yanından kalan öğrenciler Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “Performans Gösterme ve Yardım etme” faktöründe yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.” ($\bar{X}=3.85$), “Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.” ($\bar{X}=1.85$), “Türkçe dersinde konuları anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.” ($\bar{X}=3.25$) şeklinde değiştiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “Performans Gösterme ve Yardım etme” faktöründe yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.” ($\bar{X}=3.15$), “Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.” ($\bar{X}=2.55$), “Türkçe dersinde konuları anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.” ($\bar{X}=2.85$) şeklinde olduğu görülmektedir.

4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” durumlarına dair elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinin “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Maddeler	Aileleri ile birlikte kalan ortaokul öğrencileri		Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.	2.05	1.10	2.30	1.20
Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.	1.95	1.15	2.50	1.35
Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım.	1.80	.90	2.55	1.30
Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.	2.00	1.15	2.55	1.40
Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlamıyorum.	2.10	1.30	2.50	1.25
Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum.	2.15	1.40	3.10	1.50
Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını öğrenemem.	1.55	1.00	3.15	1.45
Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.	2.15	1.35	2.55	1.35

Araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktöründe bulunan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum.” ($\bar{X}= 2.15$), “Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını öğrenemem.” ($\bar{X}= 1.55$), “Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.” ($\bar{X}= 2.15$) “Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlamıyorum.” ($\bar{X}= 2.10$), “Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.” ($\bar{X}= 1.95$), “Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.” ($\bar{X}= 1.95$), “Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.” ($\bar{X}= 2.05$), “Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım.” ($\bar{X}= 1.80$), şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktöründe bulunan maddelere

ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum.” ($\bar{X}= 2.50$), “Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını öğrenemem.” ($\bar{X}= 3.15$), “Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.” ($\bar{X}= 2.55$) “Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlamıyorum.” ($\bar{X}= 2.50$), “Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.” ($\bar{X}= 2.55$), “Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.” ($\bar{X}= 2.50$), “Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.” ($\bar{X}= 2.30$), “Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım.” ($\bar{X}= 2.55$), şeklinde olduğu görülmektedir.

4.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin “Çalışmayı, araştırmayı sevme” durumlarına dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Ortaokul öğrencilerinin “Çalışmayı, araştırmayı sevme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Maddeler	Aileleri ile birlikte kalan ortaokul öğrencileri		Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim.	3.40	1.55	3.10	1.50
Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.	2.05	1.30	2.35	1.40
Türkçe dersinde konular ister kolay ister zor olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.	3.70	1.35	3.00	1.40
Türkçe dersinin sınavlarında başarılı olacağımdan eminim.	3.75	1.45	3.00	1.35
Türkçe dersinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.	3.80	1.40	3.00	1.35
Türkçe dersinde verilen görevleri tamamlayabilirim.	4.10	1.25	3.20	1.45

Araştırmaya katılan ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktöründe yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde verilen görevleri tamamlayabilirim.” ($\bar{X}= 4.10$) “Türkçe dersinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.” ($\bar{X}= 3.80$), “Türkçe dersinin sınavlarında

başarılı olacağımdan eminim.” (\bar{X} = 3.75), “Türkçe dersinde konular ister kolay ister zor olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.” (\bar{X} = 3.70), “Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim” (\bar{X} = 3.40), “Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.” (\bar{X} = 2.05) şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktöründe yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde verilen görevleri tamamlayabilirim.” (\bar{X} = 3.20) “Türkçe dersinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.” (\bar{X} = 3.00), “Türkçe dersinin sınavlarında başarılı olacağımdan eminim.” (\bar{X} = 3.00), “Türkçe dersinde konular ister kolay ister zor olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.” (\bar{X} = 3.00), “Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim” (\bar{X} = 3.10), “Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.” (\bar{X} = 2.35) şeklinde olduğu görülmektedir.

4.2.5. Ortaokul Öğrencilerinin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendine güvenme” durumlarına dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11: Ortaokul Öğrencilerinin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Maddeler	Aileleri ile birlikte kalan ortaokul öğrencileri		Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim.	3.75	1.30	2.95	1.30
Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.	1.75	1.05	2.10	1.30
Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.	1.95	1.30	3.20	1.40
Türkçe dersinde ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum	3.80	1.30	3.00	1.40
Türkçe dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	3.70	1.40	2.95	1.35
Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.	3.50	1.35	2.85	1.35
Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.	3.70	1.25	3.00	1.40

Araştırmaya katılan ailelerinin yanından kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “Kendine güvenme” faktöründe bulunan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum” ($\bar{X}= 3.80$), “Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.” ($\bar{X}= 3.70$), “Türkçe dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.” ($\bar{X}= 3.70$), “Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim.” ($\bar{X}= 3.75$), “Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.” ($\bar{X}= 3.50$), “Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.” ($\bar{X}= 1.95$), “Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.” ($\bar{X}= 1.75$), şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “Kendine güvenme” faktöründe bulunan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının “Türkçe dersinde ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum” ($\bar{X}= 2.95$), “Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.” ($\bar{X}= 3.00$), “Türkçe dersinde

anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.” (\bar{X} = 2.95), “Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim.” (\bar{X} = 2.90), “Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.” (\bar{X} = 2.85), “Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.” (\bar{X} = 3.20), “Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.” (\bar{X} = 2.10) olarak değiştiği görülmektedir.

4.3. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Yaşadıkları Ortam Değişkenine Göre Farklılaşma Duruma İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 16’da araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının farklılaşma durumuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanında Kalan Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	N	%	\bar{X}	SS	t	p
Türkçe dersi özyeterlik algıları	Ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencileri	202	%49.40	2.65	.40	93.80	.00
	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencileri	207	%51.60	2.70	.45		

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” (TDÖAÖ) içerisinde yer alan maddelere verdikleri cevapların genel ortalamalarının ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinde \bar{X} =2.65 çıktığı görülürken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinde \bar{X} =2.70 çıktığı görülmektedir. Ayrıca tabloda iki grup arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$).

4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'nde Yer Alan Alt Faktörlere İlişkin Grup Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'nde yer alan alt faktörlere yönelik Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara” Kapılma Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” durumlarına dair düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan “Öğrencilerin Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Levene		t	p
					F	p		
Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma	Aileleri ile birlikte kalan	202	2.20	.60				
	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan	207	2.60	.65	2.60	.100	-5.95	.00

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği”nde (TDÖAÖ) yer alan faktörlerden “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin maddelere verdikleri cevap ortalamalarının aileleri ile birlikte kalan öğrencilerde $\bar{X} = 2.20$ olduğu belirlenirken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerde $\bar{X} = 2.60$ olduğu saptanmıştır.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda istatistiksel olarak bu farklılığın anlamlı olduğu ($p= .00$) belirlenmiştir.

4.3.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” durumlarına dair düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Performans Gösterme ve Yardım Etme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	N	X	ss	Levene		t	p
					F	p		
Performans gösterme ve yardım etme	Aileleri ile birlikte kalan	202	3.00	.80	.10	.755	1.85	.05
	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan	207	2.85	.85				

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nde (TDÖAÖ) yer alan faktörlerden “Performans gösterme ve yardım etme” durumlarına ilişkin maddelere verdikleri cevap ortalamalarının aileleri ile birlikte kalan öğrencilerde $\bar{X}=3.00$ olduğu belirlenirken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerden $\bar{X}=2.85$ olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda istatistiksel olarak bu farklılığın anlamlı bulunmadığı ($p= .05$) belirlenmiştir.

4.3.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” Durumlarına Dair Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” durumlarına dair düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” Durumlarına Dair Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	N	X	Ss	Levene		t	p
					F	p		
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	Aileleri ile birlikte kalan	202	1.95	.65	.050	.802	-10.65	.00
	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan	207	2.65	.65				

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği’nde (TDÖAÖ) yer alan faktörlerden “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” durumlarına ilişkin maddelere verdikleri cevap ortalamalarının aileleri ile birlikte kalan öğrencilerde $\bar{X} = 1.95$ olduğu belirlenirken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerden $\bar{X} = 2.65$ olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda istatistiksel olarak bu farklılığın anlamlı bulunduğu ($p = .00$) belirlenmiştir.

4.3.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” Durumlarına Dair Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” durumlarına dair düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Çalışmayı, Araştırmayı Sevme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	N	X	Ss	Levene		t	p
					F	p		
çalışmayı, araştırmayı sevme	Aileleri ile birlikte kalan	202	3.45	.75	.253	.620	7.35	.00
	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan	207	2.95	.75				

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği'nde (TDÖAÖ) yer alan faktörlerden “Çalışmayı, araştırmayı sevme” durumlarına ilişkin maddelere verdikleri cevap ortalamalarının aileleri ile birlikte kalan öğrencilerde $\bar{X} = 3.45$ olduğu belirlenirken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerden $\bar{X} = 2.95$ olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda istatistiksel olarak bu farklılığın anlamlı bulunduğu ($p = .00$) belirlenmiştir.

4.3.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Kendine Güvenme” durumlarına dair düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin “Kendine Güvenme” Durumlarına İlişkin Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	N	X	Ss	Levene		t	p
					F	p		
	Aileleri ile birlikte kalan	202	3.15	.65				
Kendine güvenme	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan	207	2.85	.75	3.05	.110	4.40	0.00

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği”nde (TDÖAÖ) yer alan faktörlerden “Kendine güvenme” durumlarına ilişkin maddelere verdikleri cevap ortalamalarının aileleri ile birlikte kalan öğrencilerde $\bar{X} = 3.15$ olduğu belirlenirken, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerden $\bar{X} = 2.85$ olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda istatistiksel olarak bu farklılığın anlamlı bulunduğu ($p = .000$) belirlenmiştir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 13’te araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin yaş değişkenine göre “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma”, “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme”, “Performans gösterme ve yardım etme”, “Çalışmayı, araştırmayı sevme”, “Kendine güvenme”, “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	KO	Levene		F	P	Farkın Kaynağı
								F	P			
Ders sürecine yönelik önyargılı ara kapılma	12 yaş	120	2,29	.60	Gruplar arası	2.9	1.00	1.60	.20	2.25	.085	-
	13 yaş	107	2,37	.70								
	14 yaş	95	2,45	.65	Grup içi	177.0	.45					
	15 yaş	87	2,52	.65								
	Toplam	409	2,40	.65	Toplam	180.0						
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	12 yaş	120	2,12	.70	Gruplar arası	7.4	2.50	1.68	.15	4.75	.005	4-1
	13 yaş	107	2,30	.75								
	14 yaş	95	2,39	.70	Grup içi	211.8	8.50					
	15 yaş	87	2,48	.70								
	Toplam	409	2,30	.75	Toplam	219.3						
Performans gösterme ve yardım etme	12 yaş	120	3,05	.85	Gruplar arası	4.4	1.50	.37	.75	2.20	.090	-
	13 yaş	107	2,80	.85								
	14 yaş	95	3,00	.75	Grup içi	275.3	2.70					
	15 yaş	87	2,85	.80								
	Toplam	409	2,90	.80	Toplam	279.7						
Çalışmayı araştırmayı sevme	12 yaş	120	3,45	.80	Gruplar arası	14.6	4.90	1.29	.25	8.50	.000	1-3 1-4
	13 yaş	107	3,20	.75								
	14 yaş	95	3,05	.65	Grup içi	232.4	9.55					
	15 yaş	87	2,95	.75								
	Toplam	409	3,20	.75	Toplam	247.1						
Kendine güvenme	12 yaş	120	3,20	.65	Gruplar arası	8.1	2.70	2.67	.05	5.15	.000	1-3
	13 yaş	107	3,05	.80								
	14 yaş	95	2,85	.75	Grup içi	212.0	7.50					
	15 yaş	87	2,90	.70								
	Toplam	409	3,00	.75	Toplam	220.1						

Kendine güvenme faktöründeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Tablo 19: Kendine güvenme faktöründeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH)

Bağımlı değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	KWH	p
Kendine güvenme	12 yaş	120	236.43	16.649	.001
	13 yaş	107	210.30		
	14 yaş	95	175.33		
	15 yaş	87	187.53		

Tabloda 19’da görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H testi (KWH) sonucunda “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı” (TDÖAÖ) içerisinde yer alan alt faktörlerden “Kendine güvenme” faktöründe bu araştırmaya katılan 12 yaş öğrenciler ile 14 yaşındaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p < 0.05$). Bir üstteki tablo 18 incelendiğinde kendine güvenme faktöründe yaş ilerledikçe genel ortalamanın henel olarak düşme eğiliminde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yaşlarının ilerledikçe kendilerine güven duygularını kaybettiğini söylemek yanlış olmaz.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.30), 13 yaş (2.35), 14 yaş (2.45), 15 yaş (2.50) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .085$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.10), 13 yaş (2.30), 14 yaş (2.40), 15 yaş (2.50) olarak değiştiği ve yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .005$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Performans gösterme ve yardım etme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş

(3.05), 13 yaş (2.80), 14 yaş (3.00), 15 yaş (2.85) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p=,090$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Çalışmayı araştırmayı sevme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (3.45), 13 yaş (3.20), 14 yaş (3.05), 15 yaş (2.95) olarak değiştiği ve yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p=.000$) belirlenmiştir.

4.5.1. Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 20’ de araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmasına dair elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 20: Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}		VK	KT	KO	Levene		F	P	Farkın Kaynağı
			SS	SS				F	P			
Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma	12 yaş	86	2.23	.60	Gruplar arası	.3	.10	0.74	.50	.25	.845	-
	13 yaş	55	2.14	.60								
	14 yaş	52	2.23	.60	Grup içi	76.5	.40					
	15 yaş	9	2.25	.75								
	Toplam	202	2.21	.60	Toplam	77						
Konuları anlayamaktan korkma ve endişelenme	12 yaş	86	1.91	.65	Gruplar arası	1.5	.50	0.08	.95	1.15	.325	-
	13 yaş	55	1.94	.65								
	14 yaş	52	2.09	.65	Grup içi	84.0	.40					
	15 yaş	9	1.75	.60								
	Toplam	202	1.96	.65	Toplam	85.5						
Performans gösterme ve yardım etme	12 yaş	86	3.06	.85	Gruplar arası	2.5	.75	3.52	.00	1.15	.325	-
	13 yaş	55	2.81	.90								
	14 yaş	52	3.05	.70	Grup içi	132.0	.65					
	15 yaş	9	3.03	.45								
	Toplam	202	2.99	.80	Toplam	134.5						
Çalışmayı sevmeyi araştırma	12 yaş	86	3.68	.65	Gruplar arası	9.0	3.00	1.31	.25	6.25	.000	1-3
	13 yaş	55	3.40	.80								
	14 yaş	52	3.16	.65	Grup içi	94.5	.45					
	15 yaş	9	3.55	.55								
	Toplam	202	3.47	.70	Toplam	103.0						
Kendine güvenme	12 yaş	86	3.33	.55	Gruplar arası	5.5	1.80	3.35	.00	4.35	.005	1-3
	13 yaş	55	3.09	.70								
	14 yaş	52	2.95	.70	Grup içi	82.5	.40					
	15 yaş	9	3.38	.30								
	Toplam	202	3.17	.65	Toplam	88						

“Kendine güvenme” ve “performans gösterme ve yardım etme” faktörlerindeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Tablo 21: Veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH)

Bağımlı değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	KWH	P
Kendine Güvenme	12 yaş	86	114.08	9.856	.020
	13 yaş	55	96.25		
	14 yaş	52	83.73		
	15 yaş	9	116.06		
Performans Gösterme ve Yardım etme	12 yaş	86	107.06	3.304	.333
	13 yaş	55	89.39		
	14 yaş	52	105.13		
	15 yaş	9	101.39		

Tablo 21’de görüldüğü gibi Veriler homojen olmadığından yapılan Kruskal Wallis H testi (KWH) sonucunda kendine güvenme faktöründe anlamlı farklılık bulunurken ($p < .05$), performans gösterme ve yardım etme faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.25), 13 yaş (2.15), 14 yaş (2.25), 15 yaş (2.25) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .845$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (1.90), 13 yaş (1.95), 14 yaş (2.10), 15 yaş (1.75) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .325$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin “çalışmayı, araştırmayı sevme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (3.70), 13 yaş (3.40), 14 yaş (3.15), 15 yaş (3.55) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .000$) belirlenmiştir. Aradaki farklılığın ise 12 ile 14 yaşındaki öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin “kendine güvenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (3.35), 13 yaş (3.10), 14 yaş (2.95), 15 yaş (3.40) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p=.005$) belirlenmiştir. Aradaki farklılığın ise 12 ile 14 yaşındaki öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir.

4.5.2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 22’de araştırmaya katılan Aile ve sosyal politikalar bakanlığı’nda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 22: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algısının Farklaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
								F	P			
Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma	12 yaş	34	2.45	.60	Gruplar arası	1.5	.50	2.75	.055	1.20	.30	-
	13 yaş	52	2.60	.75								
	14 yaş	43	2.70	.55	Grup içi	87.0	.40					
	15 yaş	78	2.55	.65								
	Toplam	207	2.60	.65	Toplam	88.5						
Konuları anlayamamakta n korkma ve endişelenme	12 yaş	34	2.65	.60	Gruplar arası	1.0	.35	1.35	.257	.85	.45	-
	13 yaş	52	2.70	.65								
	14 yaş	43	2.75	.55	Grup içi	85.0	.40					
	15 yaş	78	2.55	.65								
	Toplam	207	2.65	.65	Toplam	86.0						
Performans gösterme ve yardım etme	12 yaş	34	2.95	.80	Gruplar arası	1.0	.75	.20	.906	.50	.65	-
	13 yaş	52	2.75	.85								
	14 yaş	43	2.90	.85	Grup içi	142.0	.70					
	15 yaş	78	2.80	.85								
	Toplam	207	2.85	.85	Toplam	143.0						
Çalışmayı araştırmayı sevme	12 yaş	34	2.90	.85	Gruplar arası	.5	.20	.45	.723	.35	.80	-
	13 yaş	52	3.00	.70								
	14 yaş	43	2.90	.70	Grup içi	114.0	.55					
	15 yaş	78	2.90	.75								
	Toplam	207	2.95	.75	Toplam	114.5						
Kendine güvenme	12 yaş	34	2.80	.65	Gruplar arası	2.0	.70	2.60	.058	1.15	.30	-
	13 yaş	52	3.00	.90								
	14 yaş	43	2.70	.75	Grup içi	120.0	.60					
	15 yaş	78	2.85	.75								
	Toplam	207	2.85	.75	Toplam	122.0						

“Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” faktörlerindeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Tablo 23: Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma faktöründeki veriler homojen olmadığından parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılamadığı durumlarda önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH)

Bağımlı değişken	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	KWH	p
Ders Sürecine Yönelik Önyargılara Kapılma	12 yaş	34	93,74	3,595	,309
	13 yaş	52	104,96		
	14 yaş	43	117,77		
	15 yaş	78	100,24		

Tablo 23'te görüldüğü gibi veriler homojen olmadığından yapılan Kruskal Wallis H testi (KWH) sonucunda Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma faktöründe anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$)

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.45), 13 yaş (2.60), 14 yaş (2.70), 15 yaş (2.55) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .30$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.95), 13 yaş (2.75), 14 yaş (2.90), 15 yaş (2.80) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .65$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.90), 13 yaş (3.00), 14 yaş (2.90), 15 yaş (2.90) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .80$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının yaş değişkenine göre 12 yaş (2.80), 13 yaş (3.00), 14

yaş (2.70), 15 yaş (2.85) olarak değiştiği ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .30$) belirlenmiştir.

4.6. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 24’te araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma”, “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme”, “Performans gösterme ve yardım etme”, “Çalışmayı, araştırmayı sevme”, “Kendine güvenme”, “Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” durumlarına ilişkin düzeylerinin grup değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24: Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene		t	p
					F	p		
Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma	Kız	208	2.35	.65	1.402	.235	-1.95	0.50
	Erkek	201	2.45	.65				
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	Kız	208	2.30	.75	.305	.860	-.40	.685
	Erkek	201	2.30	.75				
Performans gösterme ve yardım etme	Kız	208	3.00	.85	.050	.825	1.85	.065
	Erkek	201	2.85	.80				
Çalışmayı, araştırmayı sevme	Kız	208	3.30	.75	.140	.705	3.05	.000
	Erkek	201	3.10	.80				
Kendine güvenme	Kız	208	3.05	.75	1.501	.220	1.15	.248
	Erkek	201	2.95	.70				

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.35$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere

ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.45$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.30$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin de bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.30$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığında anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “performans gösterme ve yardım etme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 3.00$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.85$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 3.30$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 3.10$ olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “kendine güvenme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların madde ortalamalarının $\bar{X} = 3.05$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.95$

olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

4.6.1. Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 19’da ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlilik Algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 25:Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene		t	p
					F	p		
Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma	Kız	105	2.10	.60	.152	.70	-2.30	.00
	Erkek	97	2.30	.60				
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	Kız	105	1.90	.65	.002	.95	-.85	.40
	Erkek	97	2.00	.65				
Performans gösterme ve yardım etme	Kız	105	3.10	.80	.053	.80	2.00	.05
	Erkek	97	2.85	.80				
Çalışmayı. araştırmayı sevme	Kız	105	3.60	.70	.003	.95	2.3	.00
	Erkek	97	3.35	.70				
Kendine güvenme	Kız	105	3.20	.65	.152	.70	.40	.65
	Erkek	97	3.15	.65				

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlilik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.10$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.30$ olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 1.20$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.00$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “performans gösterme ve yardım etme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 3.10$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.85$ olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 3.60$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 3.35$ olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “kendine güvenme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 3.20$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 3.15$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

4.6.2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 22’de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene		t	p
					F	p		
Ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma	Kız	103	2.55	.65	1.003	.30	-.45	.65
	Erkek	104	2.60	.65				
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	Kız	103	2.65	.65	.452	.50	.50	.60
	Erkek	104	2.60	.65				
Performans gösterme ve yardım etme	Kız	103	2.85	.85	.101	.75	.55	.55
	Erkek	104	2.80	.80				
Çalışmayı, araştırmayı sevmeye	Kız	103	3.05	.70	.403	.55	2.05	.05
	Erkek	104	2.85	.75				
Kendine güvenme	Kız	103	2.90	.85	3.802	.05	1.10	.30
	Erkek	104	2.80	.70				

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.55$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.60$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.65$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.60$ olduğu görülmektedir.

Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “performans gösterme ve yardım etme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.85$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.80$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 3.05$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.85$ olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan kız öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “kendine güvenme” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının $\bar{X} = 2.90$ olduğu görülürken, erkek öğrencilerin bu faktörde yer alan maddelere ilişkin ortalamalarının $\bar{X} = 2.80$ olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma”, “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme”, “Performans Gösterme ve Yardım etme”, “Çalışmayı Araştırmayı Sevme”, “Kendine Güvenme” durumlarına ilişkin düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Öğrenciler ve Ailelerinin Yanından Kalan Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterliklerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	K O	Levene				Farklı kaynakları
								F	P	F	P	
Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma	1 kardeş	33	2.50	.60	Gruplar arası	6.5	1.60	1.952	.10	3.70	.00	-
	2 kardeş	119	2.30	.60								
	3 kardeş	126	2.35	.70	Grup içi	173.5	.45					
	4 kardeş	58	2.65	.60								
	5 ve üstü	73	2.50	.65	Toplam	180.0						
	toplam	409	2.40	.65								
Konuları anlayamamakta n korkma ve endişelenme	1 kardeş	33	2.55	.65	Gruplar arası	10.0	2.50	.308	.80	4.85	.00	2-4 4-2
	2 kardeş	119	2.15	.75								
	3 kardeş	126	2.25	.75	Grup içi	209.0	.50					
	4 kardeş	58	2.50	.60								
	5 ve üstü	73	2.45	.70	Toplam	219.0						
	toplam	409	2.30	.75								
Performans gösterme ve yardım etme	1 kardeş	33	2.90	.80	Gruplar arası	.0	.00	1.156	.30	0.40	.99	-
	2 kardeş	119	2.90	.80								
	3 kardeş	126	2.95	.85	Grup içi	279.5	.70					
	4 kardeş	58	2.90	.85								
	5 ve üstü	73	2.90	.85	Toplam	279.5						
	toplam	409	2.90	.80								
Çalışmayı araştırmayı sevme	1 kardeş	33	2.90	.75	Gruplar arası	4.0	1.0	.454	.70	1.65	.16	-
	2 kardeş	119	3.30	.80								
	3 kardeş	126	3.20	.80	Grup içi	243.0	.60					
	4 kardeş	58	3.20	.70								
	5 ve üstü	73	3.10	.80	Toplam	247.0						
	toplam	409	3.20	.75								
Kendine güvenme	1 kardeş	33	2.80	.75	Gruplar arası	2.0	.45	1.252	.20	0.85	.49	-
	2 kardeş	119	3.00	.75								
	3 kardeş	126	3.05	.75	Grup içi	218.5	.55					
	4 kardeş	58	3.05	.60								
	5 ve üstü	73	2.95	.75	Toplam	220.0						
	toplam	409	3.00	.75								

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.50$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.30$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.35$), 4 kardeş ($\bar{X} = 2.65$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.50$) olduğu ve yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .005$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan ortaokul öğrencilerinin “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.55$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.15$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.25$), 4 kardeş ($\bar{X} = 2.50$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.45$) ve yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p = .000$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Performans gösterme ve yardım etme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.90$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.90$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.95$), 4 kardeş ($\bar{X} = 2.90$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.90$) ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .995$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan “Çalışmayı araştırmayı sevme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.92$), 2 kardeş ($\bar{X} = 3.30$), 3 kardeş ($\bar{X} = 3.20$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.20$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 3.10$) ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .165$) belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ve ailelerinin yanından kalan “Kendine güvenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.80$), 2 kardeş ($\bar{X} = 3.00$), 3 kardeş ($\bar{X} = 3.05$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.05$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.95$) ancak

yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p=.495$) saptanmıştır.

4.7.1. Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan ailelerinin yanından kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma”, “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme”, “Performans Gösterme ve Yardım etme”, “Çalışmayı Araştırmayı Sevme”, “Kendine Güvenme” durumlarına ilişkin düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	KO	Levene				Farkın kaynağı
								F	P	F	P	
Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma	1 kardeş	7	1.95	.30	Gruplar arası	7.0	1.70	1.45	.20	4.85	.000	2-4 4-3
	2 kardeş	77	2.10	.55								
	3 kardeş	81	2.20	.65	Grup içi	70.0	.35					
	4 kardeş	24	2.70	.60								
	5 ve üstü	13	2.10	.50								
Toplam	202	2.20	.60	Toplam	77.0							
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	1 kardeş	7	1.75	.35	Gruplar arası	4.5	1.10	1.70	.15	2.75	.030	2-4 4-2
	2 kardeş	77	1.85	.65								
	3 kardeş	81	2.00	.70	Grup içi	80.5	.40					
	4 kardeş	24	2.30	.55								
	5 ve üstü	13	1.85	.45								
Toplam	202	1.95	.65	Toplam	85.5							
Performans gösterme ve yardım etme	1 kardeş	7	3.20	.70	Gruplar arası	1.0	.20	.55	.70	0.35	.855	-
	2 kardeş	77	2.90	.80								
	3 kardeş	81	3.00	.80	Grup içi	133.5	.65					
	4 kardeş	24	3.10	.85								
	5 ve üstü	13	3.00	.80								
Toplam	202	3.00	.80	Toplam	134.5							
Çalışmayı araştırma ve sevmeyi	1 kardeş	7	3.30	.65	Gruplar arası	1.3	.35	.80	.55	0.65	.620	-
	2 kardeş	77	3.45	.70								
	3 kardeş	81	3.40	.75	Grup içi	102.0	.50					
	4 kardeş	24	3.55	.75								
	5 ve üstü	13	3.70	.55								
toplam	202	3.45	.70	Toplam	103.0							
Kendine güvenme	1 kardeş	7	3.05	.90	Gruplar arası	.5	.15	.75	.55	0.35	.825	-
	2 kardeş	77	3.25	.65								
	3 kardeş	81	3.15	.70	Grup içi	87.5	.45					
	4 kardeş	24	3.10	.50								
	5 ve üstü	13	3.05	.75								
toplam	202	3.15	.65	Toplam	88.0							

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 1.95$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.10$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.20$), 4

kardeş ($\bar{X} = 2.70$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.10$) olduğu ve yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 1.75$), 2 kardeş ($\bar{X} = 1.85$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.00$), 4 kardeş ($\bar{X} = 2.30$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 1.85$) olduğu ve yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “performans gösterme ve yardım etme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 3.20$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.90$), 3 kardeş ($\bar{X} = 3.00$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.10$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 3.00$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “çalışmayı araştırmayı sevme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 3.30$), 2 kardeş ($\bar{X} = 3.45$), 3 kardeş ($\bar{X} = 3.40$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.55$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 3.70$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan ailelerinin yanından kalan öğrencilerin “kendine güvenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 3.05$), 2 kardeş ($\bar{X} = 3.25$), 3 kardeş ($\bar{X} = 3.15$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.10$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 3.05$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

4.7.2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan ortaokul öğrencilerinin “Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma”, “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme”, “Performans Gösterme ve Yardım etme”, “Çalışmayı Araştırmayı Sevme”, “Kendine Güvenme” durumlarına ilişkin düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	K O	Levene				Farkın kaynağı
								F	P	F	p	
Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma	1 kardeş	26	2.65	.55	Gruplar arası	.15	.35	2.35	.055	.07	.990	-
	2 kardeş	42	2.60	.60								
	3 kardeş	45	2.55	.75	Grup içi	88.60	.45					
	4 kardeş	35	2.55	.60								
	5 ve üstü	59	2.55	.70								
	Toplam	207	2.60	.65	Toplam	88.70						
Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme	1 kardeş	26	2.75	.55	Gruplar arası	.75	.20	.50	.725	.44	.780	-
	2 kardeş	42	2.65	.70								
	3 kardeş	45	2.65	.65	Grup içi	88.35	.40					
	4 kardeş	35	2.65	.65								
	5 ve üstü	59	2.55	.70								
	Toplam	207	2.65	.65	Toplam	86.05						
Performans gösterme ve yardım etme	1 kardeş	26	2.80	.80	Gruplar arası	1.00	.00	.30	.880	.31	1.00	-
	2 kardeş	42	2.85	.80								
	3 kardeş	45	2.80	.85	Grup içi	142.95	.70					
	4 kardeş	35	2.80	.90								
	5 ve üstü	59	2.85	.85								
	Toplam	207	2.85	.85	Toplam	143.05						
Çalışmayı araştırmayı sevme	1 kardeş	26	2.80	.75	Gruplar arası	.75	.20	2.00	.100	.34	.850	-
	2 kardeş	42	2.95	.85								
	3 kardeş	45	2.85	.70	Grup içi	113.95	.55					
	4 kardeş	35	3.00	.55								
	5 ve üstü	59	3.00	.80								
	Toplam	207	2.95	.75	Toplam	114.75						
Kendine güvenme	1 kardeş	26	2.75	.70	Gruplar arası	3.45	.85	.60	.655	1.45	.210	-
	2 kardeş	42	2.65	.75								
	3 kardeş	45	2.85	.85	Grup içi	118.75	.60					
	4 kardeş	35	3.05	.65								
	5 ve üstü	59	2.95	.75								
	Toplam	207	2.85	.75	Toplam	122.25						

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nda kalan öğrencilerin “kendine güvenme” durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş (\bar{X} =2.65), 2 kardeş (\bar{X} =2.60), 3 kardeş (\bar{X} =2.55), 4

kardeş ($\bar{X} = 2.55$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.55$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda kalan öğrencilerin "kendine güvenme" durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.80$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.65$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.65$), 4 kardeş ($\bar{X} = 2.65$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.55$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda kalan öğrencilerin "kendine güvenme" durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.80$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.85$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.80$), 4 kardeş ($\bar{X} = 2.80$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.85$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda kalan öğrencilerin "kendine güvenme" durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.80$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.95$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.85$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.00$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 3.00$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda kalan öğrencilerin "kendine güvenme" durumlarına ilişkin faktör ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre 1 kardeş ($\bar{X} = 2.75$), 2 kardeş ($\bar{X} = 2.65$), 3 kardeş ($\bar{X} = 2.85$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.05$), 5 ve üstü ($\bar{X} = 2.95$) olduğu ancak yapılan istatistiksel işlemler sonrasında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrenciler ile ailelerinin yanından kalan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının nasıl olduğuna dair elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin ders sürecine yönelik önyargılara kapılma durumlarını yansıtan maddelerde bu kurumlarda kalan öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Nitekim, “Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.”, “Eğer seçim hakkım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim” gibi önyargılara kapılma durumları ile ilgili olumsuzluk içeren bütün maddelerde bu kurumlarda kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı, bu faktörde olumlu durum içeren tek madde olan “Türkçe dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum” maddesinde ise ortalamalarının düşük bulunduğu görülmekte ve bu anlamlılık dikkat çekmektedir.

Ölçekte Performans gösterme ve yardım etme durumlarını yansıtan maddelerde ise aynı ders sürecine yönelik önyargılara kapılma sürecinde olduğu gibi olumlu anlam içeren maddelerde ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı görülürken, performans gösterme ve yardım etme yönünden olumsuz anlam taşıyan maddelerde istisnasız kurumlarda kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı gözlemlenmektedir. Aynı durumun konuları anlayamamaktan korkma ve

endişelenme, kendine güvenme, çalışmayı araştırmayı sevme durumlarında da istisnasız her maddede gözlenmesi son derece dikkat çekici ve anlamlı görünmektedir.

Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan alt faktörlerden “kendine güvenme”, “çalışmayı araştırmayı sevme”, “performans gösterme ve yardım etme” gibi olumlu olduğu görülen faktörlerdeki maddelere öğrencilerden alınan yanıtların ortalamaları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sıklıkları açısından bu faktörlere “bazen” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ölçekte yer alan diğer faktörlerden “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme”, “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” gibi olumsuzluklar içeren faktörlerde ise araştırmaya katılan öğrenciler sıklıkları açısından “nadiren” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Olumlu faktörlerde öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtların genel ortalamalarının “bazen” düzeyinde olduğu görülürken, olumsuz özellikte olan faktörlerde madde genel ortalamalarının “nadiren” düzeyinde olmasının mânidar olduğu ve bu durumun öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından olumlu olarak görülebileceği düşünülmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda Türkçe dersine yönelik “önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” düzeyleri yönünden Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerin ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunurken “çalışmayı, araştırmayı sevme”, “kendine güvenme” düzeyleri yönünden ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani bu faktörlerde genel olarak aileleri ile birlikte kalan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Her iki grup “performans gösterme ve yardım etme” düzeyi yönünde karşılaştırıldığında ise ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüş ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algıları Ölçeği (TDÖAÖ) içerisinde yer alan “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme”,

“çalışmayı, araştırmayı sevme”, “kendine güvenme” alt faktörlerinin genel madde ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak iki grubun “performans gösterme ve yardım etme” ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” gibi olumsuzluklar içeren faktörlerde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı görülürken, “çalışmayı, araştırmayı sevme”, “kendine güvenme” gibi olumlu durumları içeriğinde bulunduran faktörlerde ise ailelerinin yanında kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı ve aradaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir.

Tümkaya (2005) ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerin karşılaştırılması amacı ile yaptığı çalışmada yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin, ailesi yanında kalan ergenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış olması ve Baş (1990)’ın ailesi yanında ve yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmada yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerin sürekli ve anlık kaygı düzeylerinin ailelerinin yanında kalanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış olması ayrıca Özdemir (2013)’in aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması üzerine yaptığı araştırmada ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerin, aile yanında yaşayanlara oranla daha yüksek sürekli kaygı düzeyine olduğu sonucuna ulaşmış olması, bu çalışmada da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin ders sürecine yönelik önyargılara kapılma, konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme düzeylerinin ailelerinin yanında kalanlardan yüksek çıkması, çalışmayı, araştırmayı sevme, kendine güvenme düzeylerinin ise aileleri yanında kalan öğrencilerde yüksek çıkması, bu çalışmaların bahsi geçen sonuçları yönüyle birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Bilinçli ebeveynler; Türkçe dersinin çocukları için önemini farkındadırlar. Eğitimli anne-babanın çocuklarının anadili olan Türkçenin okuma, anlama, dinleme, konuşma becerilerinin sözlü-yazılı kendini ifade edebilme yetisi açısından önemini

farkındadırlar. Bu doğrultuda bilinçli anne-babalar çocuklarının temel dil becerileri olan anlama ve anlatma yetilerini geliştirirken, anadilleri olan Türkçeyi sevmeye, doğru ve düzgün kullanma yönünden onlara model olacaklardır (Gür, Dilci, Şener, Yıldırım, 2013: 122). Keçeli-Kaysılı (2008: 69) akademik başarının artırılmasında ailenin katılımı üzerine yapmış olduğu alan yazın taramasında her ne kadar aile katılımının hangi bileşenin akademik başarıya etki ettiğinin açıkça ortaya konulamamış olsa da aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerini arttırdığını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar, anne-baba yoksunluğunun çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Vayne Dennis, Tahran'da (Yıldırım, 1983), bir yetiştirme yurdunda yaptığı bir çalışmada (çocukların anneye en ihtiyaç duydukları bir yaşta) bu yurttan büyüyen çocukların büyük gelişim bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yurtlarda büyüyen çocuklar sadece zekâ gelişimi ve konuşma alanında gerilikler göstermekle kalmamışlardır, aynı zamanda hareket becerilerinde de yaşlılarına kıyasla büyük gelişim eksiklikleri göstermişlerdir (Çelenk, 2003).

Yapılan araştırmanın da bu sonucu değerlendirildiğinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda kalan öğrencilerin “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma” ve “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” düzeylerinin yüksek olmasının, anne baba yoksunluğunun çocuğun duygusal, sosyal, psikolojik gelişimini bütünüyle etkilemesinden kaynaklı olduğu ve onların kendilerine olumlu yönde model alacak anne babaları yanında bulamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme, çalışmayı araştırmayı sevme ve kendine güvenme faktörlerinde katılımcıların yaş değişkenine göre anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı diğer faktörlerde ise istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlılık değerlendirildiğinde 15 yaşındaki öğrencilerin 12 yaşındakilere oranla konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme düzeyi yönünden daha yüksek olduğu; çalışmayı araştırmayı sevme ve kendine güvenme düzeyleri yönünden ise 12 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada yaş arttıkça olumsuz

olan faktörlerdeki artış ve olumlu durumlar içeren faktörlerdeki azalış dikkat çekici bir husustur.

Araştırma sonucunda “çalışmayı araştırmayı sevme” ve “kendine güvenme” faktörlerinde 12 ile 14 yaş öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuş, yaşı daha küçük olan 12 yaşındaki öğrencilerin çalışmayı araştırmayı daha çok sevdikleri ve kendilerine daha çok güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nda Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre incelendiğinde Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği içerisinde yer alan alt faktörlerden hiçbirisinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan erkek ve kız öğrenciler arasında “çalışmayı, araştırmayı sevme” faktörü madde genel ortalamaları açısından kızlar lehinde anlamlı farklılık bulunurken, “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” maddelerinde erkek öğrencilerin genel ortalamalarının yüksek olduğu görülmüş ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır, “performans gösterme ve yardım etme”, “kendine güvenme” maddelerinde ise araştırmaya katılan kız öğrencilerin ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmekte ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır.

Gür, Dilci, Şener, Yıldırım (2013)’ın 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkisi üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının farklılaştığı, erkek öğrencilerin tutum ortalamaları ve kız öğrencilerin tutum ortalamalarına bakıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış olmaları bu çalışmada da kız öğrenciler lehine çalışmayı araştırmayı sevmeleri bakımından farklılık çıkması yönüyle örtüşmektedir. Ayrıca derslerin birbirleriyle bağlantılı olduğu ve bir derste başarı düzeyinin diğer dersler içinde belirleyici rol oynadığı düşünüldüğünde sonuç manidar gözükmemektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan öğrencilerden alınan yanıtlar katılımcıların cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde performans gösterme ve yardım etme, çalışmayı araştırma sevme düzeyleri açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılrken ders sürecine yönelik önyargılara kapılma düzeyleri yönünden erkek öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan PIRLS 2006 sonuçlarına göre ortalamaların cinsiyetler arasında eşit olduğu iki ülke, İspanya ve Lüksemburg, dışında okuma alanında kızların erkeklerden daha başarılı bulunması (Mullis ve ark., 2007) ve 15 yaşındakilerle yapılan üç PISA çalışmasında tüm Avrupa ülkelerinde kızların lehine farklılıklar bulunmuş olması bu çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında manidar gözükmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda Kalan Ortaokul öğrencilerden alınan yanıtlar katılımcıların cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği içerisinde yer alan faktörlerden “ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma, konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme, performans gösterme ve yardım etme, kendine güvenme” faktörlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken “çalışmayı araştırmayı” sevme düzeyleri yönünden kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu ve aradaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atay (2014: 63)'ın ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi üzerine yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre önceki bilgilere dayalı olarak yeni bilgileri inşa etmek için farklı stratejileri kullanmada daha aktif olduklarını saptamıştır. Bulut (2016) ise ortaokul öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ve okuma stratejileri üzerine yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının (planlama, değerlendirme, düzenleme), erkek öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında ortaya çıkan erkek ve kız öğrenciler arasındaki

Türkçe dersi özyeterlik algıları alt faktörlerinden olan “çalışmayı, araştırmayı sevme” düzeyleri arasındaki bu farklılığın anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan öğrencilerden alınan yanıtlar katılımcıların sahip olduğu kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktörlerinde kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılıklar saptanırken; “Performans gösterme ve yardım etme”, “Kendine güvenme”, “Çalışmayı, araştırmayı sevme” faktörlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anlamlı farklılık bulunan “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktörlerinde ise en düşük ortalamaların her iki faktörde de iki kardeş sayısına sahip öğrencilerde olduğu görülmüştür, en yüksek ortalamaların ise her iki faktörde de “bir kardeş” ile “dört kardeş ve üstü” kardeş sayısına sahip öğrencilerde olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin tek kardeş olmasının da onların “Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” içerisinde yer alan alt faktörlerden olumsuz olan “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” düzeylerinde artışa neden olduğu saptanmıştır. Bu durumun birçok sebebi olabilir. “Ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” faktörlerinde yaş değişkenine göre saptanan anlamlı farklılık incelendiğinde bu faktörlerin ortalamalarının en düşük 2 ve 3 kardeş sayısına sahip öğrencilerde en yüksek ise 1, 4 ve 5 kardeş sayısına sahip öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bu durumun detaylı düşünüldüğünde tek kardeş olmanın çocukta neden olduğu olumsuz durumlardan ve çok fazla kardeş sayısının ise maddi ve manevi birtakım eksikliklerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinden alınan yanıtlar katılımcıların sahip olduğu kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde ders sürecine yönelik

önyargılara kapılma ve konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme düzeyleri açısından 2 kardeş ve 4 kardeş sahibi öğrenciler arasında 2 kardeş olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gelbal (2008: 8)'ın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçedeki başarı düzeylerinin evlerindeki olanaklara, annelerinin eğitim düzeylerine, cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik olarak yapmış olduğu araştırmada kardeş sayısının artmasının başarıda düşüş yaşanmasıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Yapılan bu çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerin 3 kardeş sayısından fazla kardeş sahip olmasının onların “Türkçe Dersi Özyeterlik Algıları Ölçeği”nde yer alan ve olumlu davranışları içerisinde barındıran alt faktörlerini, dolaylı olarak Türkçe dersi özyeterlik algılarını ve Türkçe dersi başarılarını olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe dersi özyeterlik algıları açısından araştırmaya katılan ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinden alınan yanıtlar katılımcıların sahip olduğu kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde ders sürecine yönelik ön yargılara kapılma, konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme, performans gösterme ve yardım etme, kendine güvenme, çalışmayı araştırmayı sevme” düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak genel olarak 2 ve 3 kardeşe sahip öğrencilerin olumlu içerik barındıran faktörlerde ortalamalarının yüksek olduğu görülürken olumsuz içerikteki faktörlerde düşük olduğu görülmektedir. 1 ve 5 üstü kardeş sayısına sahip öğrencilerin ise 2 ve 3 kardeşe sahip öğrencilere oranla olumlu faktörlerde ortalamalarının düşük olması diğer bir dikkati çeken husus olmuştur.

Tek kardeş olan ailelerde çocukların yalnızlık yaşadığı, sosyal ve dilsel gelişimlerinin kardeş sayısı 2, 3 olan çocuklara göre olumsuz olarak etkilendiği çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Nitekim Avşar (2013) ergen bireylerde sosyal beceri düzeyinin kardeşli ve tek çocuk olma açısından incelenmesine yönelik olarak yaptığı çalışmada kardeşli bireylerin duyuşsal kontrol açısından kardeşsiz bireylerden daha iyi performans sergiledikleri yönünde belirlemelerde bulunmuştur.

5.2. Öneriler

- Araştırma sonucunda “ders sürecine yönelik önyargılara kapılma”, “konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme” gibi olumsuzluklar içeren faktörlerde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin ortalamalarının yüksek çıktığı görülmüştür bu noktada faktörlerde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilere okula başlamadan önce öz yeterlik algılarını ve kendilerine olan güvenlerini geliştirebilecekleri çeşitli destekleyici kurslar düzenlenebilir ve çeşitli etkinlikler yaptırılabilir ayrıca bu öğrenciler için okullarda seçmeli olarak okutulan yazarlık ve yazma becerileri, okuma becerileri ve öğrencilerin kendilerine güvenlerinin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olan drama dersleri seçilip okutulabilir. Bu sayede Türkçe dersi ile bağlantılı olan okuma, yazma gibi alanlarda öğrencilerin kendini geliştirmesi ve gerekli yeterlikleri kazanması sağlanırken aynı zamanda drama dersleri ile onların özgüven kazanabileceği ve yeteneklerini, yeterliklerini keşfedip zenginleştirmelerine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

- Araştırma sürecinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin genel olarak normal eğitim süreci içerisindeki ortaokul öğrencilerinden yaşça daha büyük olmaları dikkat çeken bir husus olmuştur. Bu durum bu kurumlarda kalan öğrencilerin çeşitli sebeplerle normal eğitim sürecinde aksaklıklara sık sık maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan bir sonuç olarak yaş ilerledikçe öğrencilerin “çalışmayı, araştırmayı sevmeyi”, “kendine güvenmeyi” düzeylerinin azaldığı göz önünde bulundurulduğunda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlarda kalan öğrencilerin bahsedilen hususta yaşadıkları bu problem önem kazanmaktadır. Bu durumun sebeplerinin araştırılması, bu konuda çeşitli çalışmaların yapılması ve ne gibi yararların sağlanabileceğinin belirlenmesi kuruluşlarda kalan bu öğrencilerin aileleri ile birlikte kalan öğrenciler ile aynı şartlar altında eğitim öğretim sürecine devam edebilmesi açısından önem kazanmaktadır.

- Türkçe derslerinde ve diğer tüm derslerde öğrencilerin ders sürecine yönelik önyargılara kapılmalarını önlemek noktasında öğretmenlere önemli görevler

düşmektedir. Onların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamın sağlanması, derse katılım noktasında öğrencilerin teşvik edilmesi, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artıracak etkinliklerin yapılması ve çeşitli yöntemlerin kullanılması, özellikle Türkçe derslerinde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin özgüven duygusu kazanmalarının sağlanması ve sosyal becerilerinin desteklenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada ders sürecine yönelik önyargılara kapılma sürecine ilişkin öğrencilerin verdikleri cevapların “Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum “ maddesinde 2.8 gibi yüksek bir ortalamaya sahip olması durumun önemini belirtmekte ve Türkçe öğretmenlerine bu noktada çeşitli görevler düştüğünü göstermektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin performans gösterme ve yardım etme düzeylerinin genel olarak iyi bir seviyede olduğu görülmektedir. Ancak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerin düzeylerinin aileleriyle kalan öğrencilere kıyasla daha düşük bir seviyede olduğu görülmektedir. Bu noktada bakanlığa bağlı kuruluşlarda öğrencilere etüt saatleri düzenlenilerek proje çalışmaları, materyal üretme gibi çeşitli grup çalışmaları yaptırılmasının yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Öğrencilerin Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme seviyelerini en az seviyeye indirmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere kendilerini yazılı ve sözlü ifade fırsatı vermeleri, başarılı olacaklarına olan inançlarını artırmak amacıyla onların ufak çabalarını dahi göz önüne almaları, özellikle sınavlar noktasında onların korkularını tetikleyecek üst düzey zorlayıcı ya da çok kolay onları rahatlığa düşürecek sınavlar yerine ayırt edici ve amaca hizmet eden sınavlar hazırlamaları oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Konuları anlayamamaktan korkma ve endişelenme düzeyleri incelendiğinde bakanlığa bağlı kuruluşlarda kalan öğrencilerin düzeyleri aileleriyle birlikte kalan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek çıkmaktadır. Bandura’ya göre özyeterlik algısının başlıca kaynaklarından birisi psikolojik durumlardır, bu noktada kuruluşlarda kalan bu öğrencilere dersler ve kendilerine olan inançlarına ilişkin psikolojik destek alanında uzman kişiler tarafından sağlanmalıdır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmayı, araştırmayı sevme düzeyleri karşılaştırıldığında aileleriyle birlikte kalan öğrencilerin kuruluşlarda kalan öğrencilere kıyasla ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu noktada kuruluşlarda kalan öğrencilerin derslerine yardımcı olmak amacıyla, zorlandıkları konularda ve verilen görevleri yapmakta zorlandıklarında onlara yol göstermek amacıyla kuruluşlarda eğitim gönüllüleri veya görevli kişiler tarafından eğitim verilmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin kendine güven duygularını geliştirmek için onlara değerli olduğunun hissettirilmesi, onların ilgi yeteneklerine göre yönlendirilmesi ve oldukları gibi kabul edilmeleri, onlara sorumluluk duygularının aşılması, öğretmenlerin ve çevrelerindeki onlara örnek olması ve onlara ihtiyaç duydukları sevginin verilmesi önem arz etmektedir. Kendine güvenme düzeyleri açısından kuruluşlarda kalan öğrencilere kıyasla aileleriyle birlikte kalan öğrencilerin daha yüksek kendine güvenme düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu hususta kuruluşlarda kalan öğrencilerin yukarıda bahsedilen kendine güven duygularını geliştirmek amacıyla yapılabilecekler noktasında daha fazla ihtiyaç içerisinde oldukları görülmekte ve gereken uygulamaların yapılması ve ihtiyaçların karşılanmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

- Kurumlarda kalan öğrencilerin Türkçe dersi özyeterlik algılarının geliştirilmesi amacı ile bu kurumlarda kalan öğrenciler ile ailelerinin yanında kalan öğrencilerin en azından haftada bir defa bir araya gelmeleri sağlanarak birbirleriyle etkileşim kurmalarının öğrencilerin özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağar ME (2006) Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Akar C (2008) Öz-yeterlik inancı ve ilköğretime yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008 (2). 185-198.
- Aksan D (1975) *Anadili*. Türk Dili Dergisi Özel Bölüm: Ana Dili - Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri. 423-434.
- Altunçekiç A, Yaman S, Koray Ö (2005) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Alyılmaz C (2010) Türkçe öğretiminin sorunları / Problems of Turkish Teaching. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 3. 728-749.
- Arslan E Ç (2013) *Yetiştirme yurtlarında kalan bireylerin eğitim sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Atay A D (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Ateş M (2008) *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avşar A H (2013) *Ergen bireylerde sosyal beceri düzeyinin kardeşli ve tek çocuk olma açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aybek B, Aslan S (2015) Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4). 1672-1683.

- Aydın İ S, İnnalı H Ö, Batar M, Çakır H (2013) Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Aydoğmuş K, Baltaş A, Batlaş Z, Davaslıgil Ü, Güngörmüş O, Konuk E, Korkmazlar Ü, Köknel Ö, Navaro L, Oktay A, Razon N, Yavuzer H (1995) “*Ana-baba okulu*”, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Bakanlığı M E (2006) *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bandura A (2004) “Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream”, *Behavior Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bandura A, Locke E A (2003) Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Banguoğlu T (1986) *Türkçenin grameri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Baş B, Balci A, Kurudayıoğlu M, Onan B, Dolunay S, Temizkan M, ... , Özbay M (2012) *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi (Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Baş M (1990) Yetiştirme yurdunda ve ana-baba yanında kalan öğrencilerin kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5).
- Batar M, Aydın İ S (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Baykan N (2014) *Anne-baba tutumları ile internet bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Belet Ş D, Yaşar Ş (2007) Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

- Bıyıklı L (1982) *Yetiştirme yurduna yuvadan gelen 7-11 yaş çocuklarının zihinsel ve psikososyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Britner S L, Pajares F (2001) Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of women and Minorities in Science and Engineering*, 7(4).
- Brumariu L E, Kerns K A (2015) Mother–child emotion communication and childhood anxiety symptoms. *Cognition and Emotion*, 29(3), 416-431.
- Buckman R (2001) Communication skills in palliative care: a practical guide. *Neurologic Clinics*, 19(4), 989-1004.
- Bulut A (2016) Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/3 Winter 2016.
- Burke T J, Wozidlo A, Segrin C (2013) The intergenerational transmission of social skills and psychosocial problems among parents and their young adult children. *Journal of Family Communication*, 13(2), 77-91.
- Büyüköztürk Ş (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakmak E K, Akgün Ö A, Karadeniz Ş, Büyüköztürk Ş, Demirel F (2008) İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Çavuşoğlu A (2005) Dil-zihniyet ilişkisi bağlamında dil-öğrenme ve dil-sınıf ilişkisi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Çelenk S (2001) *Okul dışı etkilerin ilkokuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama başarısına katkısı*. A.İ.B.Ü. Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
- Çelenk S (2003) Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2),

- Çelik Y (2012) *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında aile ve çocuk eğitimi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çetin F, Basım H N (2010) İzlenim yönetimi taktiklerinde Öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269.
- Cikrikci Ö & Odacı H (2016) The determinants of life satisfaction among adolescents: The Role of Metacognitive Awareness and Self-Efficacy. *Social Indicators Research*, 125(3), 977-990.
- Çoban A (2016) Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1).
- Corlu M S, Burlbaw L M, Capraro R M, Corlu M A, Han S Y (2010). The ottoman palace school enderun and the man with multiple talents, *Research in Mathematical Education*, 14(1), 19-31.
- Coşkun E (2007) “Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi”, İlköğretim Türkçe Öğretimi, (Ed.: A. Kırkkılıç, H. Akyol), Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Coşkun E, Taş S (2008) Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of Turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).
- Çubukçu Z, Girmen P (2007) Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Dağabakan F Ö, Dağabakan D (2007) *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*.
- Demir C, Yapıcı M (2007) Anadili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 177-192.
- Demir T (2008) Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal Of International Social Research*, 1/4
- Demir T (2013) İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1).

- Demirel Ö (1999) *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durdukoca Ş F (2010) Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.
- Dursunoğlu H (2006) Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihî gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 169.
- Durukan E ve Maden S (2012) Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 164-173.
- Egan G (1994) *Psikolojik Danışmaya Giriş*. Akkoyun F. (Çev). Ankara: Form Ofset.
- Epçaçan C, Demirel Ö (2011) Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of International Social Research*, 4(16).
- Ergin M (2005) *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gelbal S (2010) Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150).
- Girgin Y (2009) Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949, 1981) Ortaokul türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2011, 2 (1), 11-26
- Göğüş B (1971) *Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış*. Talim ve Terbiye Dairesi. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
- Göğüş B (1978) Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Gül Yayınevi, Ankara.
- Güçray S S (1993) Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 9-10-11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3).
- Güneş F (2011) Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In

Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).

Güzel A , Karatay H (2013) *Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.

Innali H Ö & Aydın İ S (2014) İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (A Study On 8th Graders' Reading Self-Efficacy In Terms Of Some Variables). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140 Volume: 9/9, Summer 2014, ANKARA/TURKEY, 651-682.

İpek N, Bilgin A (2007) İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3).

Işık M, Aşkar P (2003) İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).

Kara Ş (2004) Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi*, 17(2), 295-314.

Karaarslan T (2015) *İşbirlikli öğrenmenin ilköğretim 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasakaloğlu N, Saracaloğlu A S, Özelçi S Y (2012) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları/Primary school teachers' critical reading self-efficacy perceptions. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).

Karatay H (2010) İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.

Kassem H M (2015) The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153.

Katranç M (2014) Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları (Pre-service teachers' self-efficacy perception of their speaking skills). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.

- Katrancı M, Melanlıoğlu D (2013) "Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması." *The Journal of Academic Social Science Studies* 6.6 (2013): 651-665.
- Kavcar C (1988) Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 20(1-2), 261-273.
- Kavcar C, Oğuzkan F & Sever S (1995) *Türkçe öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Keçeli-Kaysili B (2008) Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.
- Kemerkaya G (2012) *Korunmaya muhtaç ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kiremitçi M (2008) *Farklı suç türünden tutuklu erkek ergenlerin benlik algıları ile aile tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kirhan A (2007) *Üniversite öğrencilerinin tematik televizyon kanal tercihleri-kullanımlar ve doyumlar kuramı-sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Maltepe Üniversitesi" nde bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz B (2005) *Dil ve beyin: çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Yüce Yayın.
- Korkut F (2005) Yetiřkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (28), 143-149.
- Kotaman H (2008) Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, XXI(1), 111-133.
- Kurbanogđlu S S (2004) Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurudayıoğlu M, Kana F (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(2).

- Lee S W (Ed.) (2005) *Encyclopedia of school psychology*. Sage Publications.
- Maden S & Durukan E (2012) Türkçe dersi özyeterlilik algısı ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43:164-173.
- MEB (2013) *Çocuk gelişimi ve eğitimi-dil gelişimi*. Ankara
- MEB (2016) *İlköğretim türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*.: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları Ankara.
- MEB (2006) *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Melanlioğlu D (2010) *Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları*. Eğitim ve Bilim, 33(150).
- Mullis I.V.S. ve ark. (2007) *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center
- Mutlu-Bozkurt T (2013) *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan F (Ed.) (1993) *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları: Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Onan B (2013) *Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem Akademi. Ankara.
- Özbay M (2002) *Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi*. Türk Dili, (602), 112-120.
- Özbay M (2009) *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay M (2009) *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay M (2009) *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay M (2010) *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.

- Özbay M, Barutçu T (2013) Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11).
- Özdemir İ (2013) *Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Ankara.
- Özgen K ve Bindak R (2011) Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz- yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073- 1089.
- Özpolat A (2010) Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20).
- Pekşen-Varlıoğlu, R (2013) *Matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve öğretmenliğe ilişkin özyeterlilik algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pietsch J, Walker R, Chapman E (2003) "The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school", *Journal of Educational Psychology*, 95, 3, 589-603.
- Pu Jun Hanpo Hou and Ruiyang Ma (2016) "Direct and indirect effects of self-efficacy on depression: The Mediating Role of Dispositional Optimism. *Current Psychology* 1-7.
- Rahimi A, Abedini A (2009) The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-Royal*, 3(1), 14-28.
- Rozan N (1982) Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7(399), 19-23.
- Şahin A (2011) İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 178-189.

- Şanlı D, Öztürk C (2012) Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Savi F (2008) *12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schunk D H and Zimmerman B J (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*,23, 7-25.
- Şengül M (2011) *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Şengül M (2013) Ortaokul öğrencilerine yönelik “yazma öz yeterlikleri ölçeği” geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Şengül M ve Demirel A (2016) Türkçe öğretmenlerinin duygu dışavurum tarzları üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(34).
- Sertelin Ç (2003) *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever S (1997) *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gür T, Dilci T, Şener H, Yıldırım T (2013) 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1).
- Tarhan N (2011) *Güzel insan modeli -ailede, toplumda, siyasette değerler psikolojisi*, (Y. Hrz. Zahide Ülkü Bakiler), Timaş Yayınları, İstanbul
- Temiz G (2002) *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Temizyürek F (1999) *Selim Sabit Efendi ve Usûl-i Cedid Hareketi içerisindeki yeri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Temizyürek F, Erdem İ, Temizkan M (2011) *Konuşma Eğitimi: Sözlü Anlatım*. Pegem Akademi. Ankara.
- Tümekaya S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-459.
- Uçgun D (2014) 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde İli Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- Ucur Z E ve Üge B (2005) *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ülper H ve Bağcı H (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ülper H Yaylı D & Karakaya İ (2013) Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Ünal E (2006) *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünay E (2012) *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Üstündağ A Y (2014) *Dil öğrenimi ve biliş: ilköğretim öğrencileriyle karşılaştırmalı bir analiz örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Üstüner M, Demirtaş H, Cömert M, Özer N (2009) Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.

- Yalçın A (2002) *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yaşar H (2001) *Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin benlik imajları ve umutsuzluk düzeylerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yatkın Ahmet (2003) *Halkla ilişkiler ve iletişim*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yenisor Esin (1989) *Yuvarın dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım F, İlhan İ Ö (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Zorbaz K Z, Habeş M (2015) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4).

Ek 1: Veri Toplama Aracı (Ölçek Formu)

TÜRKÇE DERSİ ÖZYETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (TDÖAÖ)

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek Türkçe dersinde ne gibi zorluklarla karşılaştığınızı ve Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**.

Bu soruların **herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak cevabınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı X şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-Posta: ahmetdemirel38@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Kaç yaşındasınız? (Lütfen yazınız) (.....)
2- Cinsiyetiniz nedir? () Kız () Erkek
3- Siz de dâhil olmak üzere kaç kardeşiniz? (Lütfen yazınız) (.....)

Ölçek Maddeleri	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.				
2	Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.				
3	Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım.				
4	Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlamıyorum.				
5	Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.				
6	Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim.				
7	Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.				
8	Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.				
9	Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum.				
10	Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını öğrenemem.				
11	Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.				
12	Türkçe dersinde konuları anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.				
13	Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim.				
14	Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.				
15	Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.				

Ölçek Maddeleri		Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
16	Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.					
17	Türkçe dersinde dersin dışında başka şeylerle ilgilenirim.					
18	Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum.					
19	Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.					
20	Arkadaşlarımın benden daha iyi-başarılı olduklarını düşünüyorum.					
21	Eğer seçim hakkım olsaydı Türkçe dersini almak istemezdim.					
22	Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.					
23	Öğretmenimin hatalarımı düzeltmesi beni endişelendiriyor.					
24	Türkçe dersinde konular ister kolay ister zor olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.					
25	Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.					
26	Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.					
27	Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.					
28	Türkçe dersinin sınavlarında başarılı olacağımdan eminim.					
29	Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.					
30	Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersinin konularını öğrenemiyorum.					
31	Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.					
32	Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.					
33	Türkçe dersinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.					
34	Türkçe dersinde verilen görevleri tamamlayabilirim.					
35	Türkçe dersinde ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
36	Türkçe dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum.					
37	Türkçe dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
38	Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.					
39	Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.					

ÇALIŞMAYA SAĞLADIĞINIZ KATKIDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK 2

ÇALIŞMAYA İLİŞKİN İZİN BELGELERİ

T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : 73595336/505.01-37883
Konu : Ahmet DEMİREL

16/03/2016

ANKARA VALİLİĞİNE
(Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü)

İlgi : Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 08/03/2016 tarih ve 34964 sayılı yazısı.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yazısı ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet DEMİREL'in "Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda ve Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını yetiştirme yurtları, kız yetiştirme yurtları, sevgi evleri ve çocuk evleri sitelerinde uygulama talebi bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa DURMUŞ
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Onay

DAĞITIM :
İl Müdürlüğü

*Bu belge elektronik imzalıdır. İmzalı suretinin ealını görmek için <https://bys.aile.gov.tr/EvrakDogrulama> adresine girerek (FJCA02-VavkNW-Fvy/sB-YITMOe-SrfLbs5c) kodunu yazınız.

Eskişehir Yolu Söğütözü Mah. 2177. Sok. No: 10/ A Kat: 27 Posta Kodu: 06510 Çankaya/ Ankara Bilgi için:
Ahmet Naci SARIGÖL
Telefon No: (312)705 57 05 Faks No: (312)705 57 57 Sosyal Çalışmacı
e-Posta: eydb@alle.gov.tr İnternet Adresi: <http://eydb.aile.gov.tr/iletisim>

- Ankara Valiliğine (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Adana Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Kırşehir Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Niđe Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Samsun Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Trabzon Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Erzurum Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Elazığ Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)
- Samsun Valiliği (Aile ve Sosyal Politikalar İl Múdürlüđü)

*Bu belge elektronik imzalıdır. İmzalı suretinin aslını görmek için <https://bys.aile.gov.tr/EvrakDogrulama> adresine girerek (FJCA02-VavKNW-Fvy/sB-YITM0e-Srflbs5t) kodunu yazınız.

Eskişehir Yolu Söğütözü Mah. 2177. Sok. No: 10/ A Kat: 27 Posta Kodu: 06510 Çankaya/ Ankara Bilgi için:
Ahmet Naci SARIGÖL
Telefon No: (312)705 57 05 Faks No: (312)705 57 57 Sosyal Çalışmacı
e-Posta: evdb@bys.aile.gov.tr İnternet Adresi: <http://evdb.aile.gov.tr/iletisim>

T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI

Evleri ve çocuk Evi ve Yaşar Dairesi Başkanlığı ile ilgili onaylanmıştır.
Söz konusu talebe ilişkin alınan Makam Onayı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa DURMUŞ
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Onay

DAĞITIM :

Gereği:

İstanbul Valiliği(Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü)

Çanakkale Valiliği(Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü)

İzmir Valiliği(Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü)

Eskişehir Valiliği(Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü)

Bilgi:

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü

*Bu belge elektronik imzalıdır. İmzalı suretinin aslını görmek için <https://bys.aile.gov.tr/EvrakDogrulama> adresine girerek (FJCA62-VavkNW-Fvy/sB-YITM0e-SrfLbs5t) kodunu yazınız.

Eskişehir Yolu Sığırtıcı Mah. 2177. Sok. No: 10/ A Kat: 27 Posta Kodu: 06510 Çankaya/ Ankara Bilgi için:
Ahmet Naci SARIGÖL
Telefon No: (312)705 57 05 Faks No: (312)705 57 57 Sosyal Çalışmacı

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahmet DEMİREL
Uyruğu : T.C
Doğum Yeri ve Tarihi : Kayseri, 27.11.1991
E-Posta : ahmetdemirel38@hotmail.com

Yayınlar : *Murat ŞENGÜL, Ahmet DEMİREL, Türkçe Öğretmenlerinin Duygu Dışavurum Tarzları Üzerine Bir İnceleme Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2016, Cilt: 13, Sayı: 34, s. 116-133*