

Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği: Geliştirme ve Uygulama Çalışması

Tilda SAYDI¹

Öz

Yabancı dil öğretmenlerinin kendileri hakkındaki dilsel güven algıları, verdikleri eğitimin niteliği ve yetiştirdikleri öğrencilerin akademik altyapıları üzerinde belirleyicidir. Türkiye'de ana dili Türkçe olan yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güvenleri hakkındaki algıları ne düzeyde olumludur? Araştırmanın amacı, "dilsel güven algısı" soyut kavramını ölçebilmek için, Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğini geliştirmeye ve uygulamaya odaklıdır. Araştırmada, ölçeğin oluşum süreciyle, geçerli ve güvenilir bir ölçek haline gelmesi için geçtiği aşamalar anlatılmaktadır. Araştırmanın evreni Türkiye'deki yabancı dil öğretmenleridir; örnekleme 300 öğretmenden oluşmuştur. Betimsel bir çalışma olan araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. 15 maddelik 5'li Likert tipi iki boyutlu ölçeğin birinci boyutunun geçerli ve güvenilir yapıda olduğu saptanmıştır. Altı değişkenli ikinci boyuttan ulaşılan sosyodemografik bilgiler ANOVA ve t testiyle incelenmiştir. Bulgulara göre, tüm ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,877'dir. Sonuçlar, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algısının olumluluk açısından orta düzeyde olduğunu göstermektedir. En yüksek olumlu algı ders uygulamalarında gereken bilgi alanında iken, en düşük algı sözlü becerileri gerektiren mesleki, toplumsal-ekinsel ve aracılık boyutları alanındadır. Olumlu algıyı sarsıcı başat etmen, öğretmenlerin öğrencilik yıllarında kendilerini akademik başarı açısından yetersiz olarak görmeleridir. İlk-ortaöğretim ve Yabancı Diller Yüksekokulu öğretmenleri arasında, dilsel güven algısı en yüksek olanlar Yüksekokul öğretim görevlileriyle, her kademedeki yabancı dil bilen öğretmenlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Yabancı Dil, Yabancı Dil Öğretmeni, Dilsel Güven, Ölçek Geliştirme

Turkish Foreign Language Teachers' Linguistic Security Perceptions' Evaluation Scale: A study of Development and Implementation

Abstract

Foreign language teachers' linguistic security perceptions determine education quality; shape students trained. Do foreign language teachers whose mother tongue is Turkish in Turkey have positive perception about their linguistic security? This research focuses on developing-implementing a scale to measure the abstract concept "linguistic security perception" by describing development process and stages followed to become a valid and reliable scale. The universe is foreign language teachers in Turkey; sample consisted of 300 teachers. It is found out that linguistic security perception is moderately positive. Highest perception concerns knowledge required for course applications; lowest perception concerns verbal skills (professional, sociocultural, mediational interaction). Most important factor undermining positive perception is that teachers do not describe their academic achievements when they were students, as very successful. Foreign Languages School instructors and others speaking a second foreign language, are with higher positive perception. This research is a descriptive study in general survey model. Data provided by two-dimensional questionnaire is analysed by using statistical program for social sciences. First dimension is a valid and reliable 5-point Likert-type scale consisting of 15 items. Information set of second dimension concerns six sociodemographic variables examined with ANOVA and t tests. The correlation coefficient of the whole scale is .87.

¹ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın-Türkiye, tildasaydi@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2226-8222>

Keywords: *Türkiye, Foreign Language, Foreign Language Teacher, Linguistic Security, Scale Development*

Giriş

Yabancı dil bilen, çağdaş ve rasyonel bilgiye aracısız ulaşabilen nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanması, okullarda nitelikli eğitim-öğretim verebilen öğretmenlere sahip eğitim-öğretim kurumlarına bağlıdır. Farklı sektörlerde görev alacak, özgüveni yüksek, donanımlı bireylerin yetişmesinde yabancı dil öğretmenlerinin rolü büyüktür. Yabancı dili sevdirmek, öğrenmeyi zevkli ve sürekli kılmak, kültürlerarası ve eleştirel bakış açısı geliştirmek, iletişim becerisi yüksek ve kişisel gelişime önem veren bireyler yetiştirmek yabancı dil öğretmenin yetileri arasındadır. Bu bağlamda, okul yaşantısı boyunca zorunlu veya seçmeli yabancı dil dersini almış, uygulamaları severek yapmış ve çeşitli düzeylerde yabancı dil öğrenmiş olan bir bireyin farklı dilsel ve kültürel ortamlara girmeyi gerektirecek işlerde göstereceği uyum ve başarı (performans) yüksek olacaktır. Bilimsel araştırmalar, yabancı dil bilen bireylerin iş yaşamında daha başarılı olduklarına, özgüvenlerinin yüksek olduğuna, doğru bilgiye daha hızlı ulaştıklarına ve öğrenme meraklarının devam ettiğine vurgu yapmaktadır. Bu konuda, değişen teknolojiyi takip edebilmenin ve istenen bilgiye ulaşmanın araçlarından birisi ve de en önemlisi yabancı dil olarak görülmektedir (Ciğerci, 2011: 2) şeklinde görüş bildirilmektedir.

İlk ve ortaöğretim kademelerine yabancı dil öğretmenleri üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde, Enstitüler bünyesinde ise yüksek lisans ve doktora programlarıyla yükseköğretime yabancı dil alanında nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmektedir. Ayrıca, Fen Edebiyat Fakültelerinin filoloji, yabancı diller, dil ve edebiyat, kültür ve çeviri bölümleri mezunları pedagojik formasyon programlarına katılarak eğitim bilimsel yetişimlerini tamamlamak kaydıyla yabancı dil öğretmenliği yapabilmektedir. Lisans düzeyindeki akademik altyapı çeşitliliği göz önüne alındığında, mesleği icra etmekte olan yabancı dil öğretmenlerinin kendileri hakkındaki dilsel güven algılarının belirlenmesi, öğretmenin dilsel güveninin eğitim-öğretimin niteliğini belirleme gücü yönüyle, ilginç hale gelmektedir.

Ulusal alanyazında, genelde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, özelde yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki özyeterliliği konusunda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Arış, 2019; İşigüzel & Aktaş, 2014; Tabancalı & Çelik, 2013; Esen, 2012; Çuhadar & Yücel, 2010). Bununla ilgili ayırıcı nitelik olarak, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algısına özgü çalışma sayısı oldukça düşüktür. Bu

konuda, Gazi Üniversitesinde hazırlanan bir yüksek lisans tezi (Daftari, 2016) ve Güney Kore’de çalışan Türk ve Koreli İngilizce öğretmenlerinin dilsel güveni üzerine yapılan bir araştırma (Lee; Schutz & Van Vlack, 2019) mevcuttur. Uluslararası alanyazındaki çalışmalar daha çok yabancı dil öğrencilerinin, yabancı dil öğretmeni adaylarının veya vatandaşların dilsel güvenine odaklıdır. Bunun yanında, Kolombiyalı (Rincon Respro, 2020); Yunan (Roussi, 2009); Asyalı (Daftari & Tavail, 2017); Taylandlı (Jantri & Phusawisot, 2021); Finlandiyalı (Vesterinen, 2016) ve Hintli (Vasumathi Badrinathan, 2020) yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güvenleri üzerine araştırmalar yapılmıştır.

1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Uluslararası alanyazında, dilsel güvenle ilgili kavram özgün olarak, dilsel güvenden ziyade, dilsel güvensizlik (ing. linguistic insecurity; fr. insécurité linguistique) şeklinde anılmaktadır. Dilsel güvensizlik kavramının öncülleri ele alındığında, kavramın, modern toplumbilimin kurucusu Amerikalı dilbilimci Labov’un (Labov, 1966, 1969) 1960’lı yıllardaki toplumsal dilbilim çalışmalarına dayandığı görülmektedir. Labov (1966) çalışmasında, New York şehrinde yaşayan, farklı toplumsal katmanlardaki insanların İngilizce telaffuzunda meydana gelen değişimler üzerinde araştırma yaparken, İngilizce kullanıcılarından bazılarının /r/ fonemini telaffuz etme şekilleri hakkındaki öz değerlendirmeleri ile, gerçekte /r/ fonemini telaffuz etme şekilleri arasındaki tutarsızlıklar nedeniyle, sözkonusu kullanıcılarda oluşan dilsel güvensizliği ele almıştır.

Aynı kavramı ele alan Calvet (1993: 50)² ise, farklı toplumsal nedenlerle konuşma şeklinden dolayı eleştirilmediği durumda, konuşmacının dilsel güvene sahip olduğunu; aksine, konuşmacının kendi konuşma şeklini değersiz bulup daha doğru ve prestijli bir modelin olduğunu düşünmesinin, dilsel güvensizliğe işaret ettiğini belirtmektedir. Calvet’ye (1998:27)³ göre, üç çeşit dilsel güvensizlik vardır: resmi güvensizlik, konuşmacının kendi konuşma şeklini bireysel kabul edip dilsel kurallara uymadığını düşündüğü durumdur. Kimlik bildirimini açığa çıkaran dilsel güvensizlik, konuşmacının, ait olduğu toplumda geçerli olan konuşma biçimine tam olarak uyarak konuşmadığı durumdur. Toplumsal konuyla ilgili dilsel güvensizlikte ise, konuşmacının kullandığı çeşitli konuşma şekilleri, toplumda hiç yer bulmaz.

² Özgün alıntı: « On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu’ils considèrent leur norme comme la norme. À l’inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu’ils ne pratiquent pas ».

³ Özgün tipoloji : insécurité statutaire; insécurité identitaire; insécurité formelle.

Dilsel güvensizliği bir kavram olarak, dilsel güvensizlik terimini kullanmadan açıklayan Bourdieu'ye (1982: 99)⁴ göre, bir dilde iletişim kurmak, o dilin ürünlerinin sergilendiği ekonomik bir pazara benzer; konuşmacının konuşması, kendini ifade şekli, ortaya çıkan üründür ve bu ürünün belli bir değeri vardır. Muhataplar bu ürünü değerlendirirler. Kısacası, konuşmacının dili kullanmadaki ustalığı, ne ölçüde iletişim sağlayabileceğini belirler; konuşmacı iletişimsel niyeti doğrultusunda iletişim kurmadaki amacına, hem dilsel hem toplumsal bir başarı olarak kısmen veya tam olarak ulaşabilir. Aynı zamanda, konuşmacıların toplumsal kimlikleri ve konumları da dile hakimiyette rol oynar. Bununla birlikte, konuşmacının cinsiyeti, yaşı, dini, ekonomik ve kültürel değerleri konuşmayı yönetmeye ve konuşmaya hakimiyete etki eden faktörlerdir. Bourdieu (1982:14)⁵ bunu, « mükemmel iletişim sağlayan dilsel değiş tokuşlar, aynı zamanda, konuşmacılar veya ilgili konuşmacı grupları arasındaki güç dengesinin gerçekleştirildiği sembolik güç ilişkileridir » şeklinde ifade etmektedir. Toplumun üst katmanlarındaki fertlerin konuşma şekilleri toplumda geçerli ve daha değerli sayılırken, alt katmanlardakilerin konuşma şekilleri anlaşılabilir olmaları bir yana, diğerleri kadar geçerli kabul edilmez. Örneğin, gerek konuşma gerek yazı dilinde, bir toplumun resmi ana dilini temsil eden dil, ülkelerin başkentlerinde konuşulan, basın yayın organlarının benimsediği, yöresel şivelerden arınmış, dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanılan, eğitimle ve yaşam ortamıyla pekiştirilerek edinilmesi sağlanan dildir. Dili, bu özellikleri yansıtarak kullanma becerisine tam olarak sahip olmayan insanlarda dilsel güvensizlik hissine daha çok rastlanmaktadır. Bu anlamda, dilsel güven veya güvensizlik ile eğitim arasındaki bağlantıyı ortaya koyan Francard'a (1997: 172)⁶ göre, kişinin eğitilmiş olması, kendi yöresel özelliklerini taşıyan konuşma şekliyle, düzgün kullanılan ve dilbilgisel geçerliliği olan dil arasındaki farkın bilincine varmasını sağlar. Bu farkındalık, kişide dilsel güven veya güvensizlik hissi yaratabilmektedir.

Bu doğrultuda, yapılan çalışmalar, dil mekanizmasıyla toplum mekanizması arasında bağlantı bulunduğuna işaret etmektedir. Buna göre, dil, toplumsal davranış biçimi olarak, toplumsal süreçlerin ipuçlarını yansıtmaktadır. Toplumsal işlevler ve zamanla

⁴ Özgün alıntı : « il y a marché linguistique toutes les fois que quelqu'un produit un discours à l'intention de récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier, et de lui donner un prix ».

⁵ Özgün alıntı: « [...] les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs ».

⁶ Özgün alıntı : « [...] leur scolarité leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer – et celle du « bon usage » véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux-mêmes ».

oluşan toplumsal değişimler dil gelişimi ile ilintilidir. Dil, çok güçlü bir şekilde, toplumsal davranış biçimi olarak algılanmaktadır (...) ve dilbilim çalışmalarının temel sonuçları toplumbilimin gelişmesiyle, toplumsal işlevlerle ve değişimlerle uyumludur (Labov, 1976: 176)⁷. Toplumda, dili nerede, nasıl, ne amaçla ve hangi değişim içeren durumlar bağlamında kullandığımız da kimlik ve kimlik sunum stratejileriyle yakından ilgilidir (Büyükkantarcioglu, 2006: 68). Bu bağlamda, yabancı dil öğrenmek kişinin kimliğine yeni bir özellik katar; kişi bu niteliği ile yeni toplumsal, ekinsel ve mesleki ufuklara açılır. Ayrıca, dil öğrenme herhangi bir dersi öğrenmekten farklıdır; dil bireyin kimliğinin bir parçasıdır ve kimliğin öne çıktığı sosyal ilişkilerde kullanılır (Atay, 2004: 100). Genellikle, toplumsal-ekonomik düzeyi düştükçe, insanların dilsel güvensizliği de artar. Toplum içerisinde, insanların kullandıkları dille ilgili keskin algıları ve arayışları vardır; şöyle ki, toplum kesimleri dil yeterliliği ile kabul görme arayışı içindedir; bazı dil kullanım şekilleri kişinin alt toplum aidiyetine işaret eder; ancak toplumdaki konumun yükselmesi için, dile hakimiyet (dilsel yeterlilik edinimi) arayışı devam eder (Francard, 1997: 172)⁸. Buna karşılık, dilsel güven duyma durumu, konuşmacının, itiraza meydan vermeyecek şekilde kendi konuşma biçiminden kuşku duymadığı durumdur, yani kişi kendi dil standardını toplumda geçerli olan dil standardı olarak görür (Calvet, 1993: 51)⁹.

Dilsel güvensizliğin göstergeleri arasında, kişinin düzensiz sesbilgisel (fonolojik) ve dilbilgisel kalıplar kullanması ve aşırı şekilde tekrarlayan kendini düzeltme eğilimi bulunur (Labov, 1972: 208)¹⁰. Göstergeler arasında, kişinin kendine olan güvenini kaybetmesine neden olacak şekilde istikrarsızlaşması (Bourdieu, 1982: 38)¹¹, kendi konuşma şeklini değersiz görme, hatta sessiz kalmayı tercih etme (Gadet, 2003: 60)¹² ve olumsuz özdeğerlendirme yapma eğilimi (Castillo, 2020: 60)¹³ sıralanmaktadır. Üç yıldan az bir süre zarfında veya çok uzun süredir kendi ana dili dışında bir dili kullanmak zorunda

⁷ Özgün alıntı : « Dès lors que l'on conçoit sérieusement le langage comme étant une forme de comportement social, il est évident que tout progrès théorique dans l'analyse des mécanismes du changement linguistique contribue directement à la connaissance générale de l'évolution sociale. [...] Par là, les principaux résultats de la linguistique, qui ont pu apparaître lointains et non pertinents à bien des sociologues, peuvent se révéler finalement compatibles avec l'évolution actuelle de la sociologie, et utiles à la compréhension des fonctions et des transformations sociales ».

⁸ Özgün alıntı : « La manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un grand groupe social dominé, qui a une perception aiguësée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale ».

⁹ Özgün alıntı : « La sécurité linguistique est le cas où le locuteur ne doute pas de sa manière de parler, parce que personne ne peut la contester, donc pour lui la norme qu'il utilise elle est la norme légitime dans la société ».

¹⁰ Özgün alıntı : « (...) show irregular phonologic and grammatical patterns, with a great deal of hypercorrection ».

¹¹ Özgün alıntı : « (...) déstabiliser le locuteur au point de lui faire perdre confiance en lui ».

¹² Özgün alıntı : « Les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire ».

¹³ Özgün alıntı : « Les locuteurs des langues indigènes sont parfois méprisés : pas uniquement par les autres, car cette dévalorisation correspond plutôt à une autoévaluation négative ».

olan ve dilsel güvensizlik hissettiklerini beyan eden bireyleri konu alan bir araştırmaya göre, dilsel güvensizlik duygusunu yaşayan insanlarda, utanma, alaya maruz kalma, anlaşılma, gülünç olma, küçük düşme endişesi hakimdir (Biichlé, 2011: 16-18)¹⁴. Bu göstergeler, göçle, eğitim ve kültürle, işle, meslek yaşamıyla ilgili veya toplumsal-ekinsel nedenlerle olsun, yabancı dil kullanıcılarında dilsel güvensizlik olarak çeşitli düzeylerde ortaya çıkabilmektedir. Bu bakış açısıyla, konu yabancı dil öğretmenliği olunca, öğretmenlerin yabancı dile hakimiyetleri, sahip oldukları bilgi, beceri ve birikimleri dilsel güvenlerini yapılandırmaktadır. Öğretmenin dilsel güveni, verdiği eğitimi ve yetiştirdiği öğrencileri etkilemektedir. Öğrenciyi etkileyen etmenler arasında, öğretmenin yetersiz kalmasına ve kendini geliştirmemesine (Özer & Korkmaz, 2016: 71), öğrenciye ve derse yönelik yapıcı olmayan yaklaşımına (Özer & Korkmaz, 2016: 71), alana yönelik hakimiyetine (Özer & Korkmaz, 2016: 61) ve yetkinliğine (Özer & Korkmaz, 2016: 62) dikkat çekilmekte, bunların öğrencinin başarısını ve dil öğrenmeye eğilimini etkileyeceği ifade edilmektedir. Anadili İngilizce olan ve olmayan, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilsel güvenine odaklı bir araştırmada, yerli öğretmenlerin kendi dil düzeyleri ve kültürlerarası etkileşim konusundaki birikimleri açısından hissettikleri yetersizlik şeklinde bir eksiksik hissedebilecekleri belirtilmiştir (Tatar, 2010: 53). İngilizce'yi Türkiye'de sınıf ortamında öğrenmiş ve sözel becerilerini yeterince geliştirme olanağı bulamamış yerli öğretmenler sınıfta İngilizce'yi akıcı biçimde kullanma, İngilizce deyim ve terimleri doğru biçimde kullanma, kültürel öğelerin öğretilmesi gibi konularda güven eksikliği yaşayabilirler. Bu da onların yabancı öğretmenler karşısında kendilerini yetersiz olarak algılamalarına neden olmaktadır (Tatar, 2010: 53).

Yeterli veya yetersiz hissetmek, beraberinde güven duyma veya güvensizlik özalgısını getirmektedir. Bu bağıntı nedeniyle, dilsel güven/güvensizlik kavramlarının yanısıra, özyeterlilik kavramına da değinilmesi yararlı olacaktır. Zira, özyeterliliği olan bireyler olası tehditler veya stres etmenleriyle başa çıkarken bunların üzerinde belli bir özdenetim uygulayabilme güvenine sahiptir (Lecomte, 2004:61)¹⁵. Bu güvenli bakış açısı, başarımın artmasını sağlarken, ruhsal gerilime ve çöküntüye karşı savunmasızlığı azaltır. Yeterlik beklentisi, kişinin sonuçları meydana getirmek için gereken davranışı başarılı bir

¹⁴ Özgün alıntılar : « j'ai honte » ; « j'ai peur qu'on se moque de moi » ; « j'ai pas confiance en moi » ; « ils rigolent, te bloquent » ; « j'ai peur que les gens rigolent » ; « j'arrive pas à parler bien ».

¹⁵ Özgün alıntı: « Elles [les personnes qui croient fortement en leurs possibilités] abordent les menaces ou les stressseurs potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression ».

şekilde yerine getirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1977: 193)¹⁶. Diğer bir deyişle, belli bağlamsal durumlarda eylemlerini yapıp yapamayacağına veya ne kadarını yapabileceğine dair bireyin kendi kapasitesine (sığına) olan güvenidir. Belli konu ve bağlamlarda özyeterliliğine inanan bireylerde oluşan içsel güvenlik algısı, birbiriyle etkileşim halindeki dört bileşene dayanmaktadır. Bunlar, başarıml sonuçları (çabaların hedeflenen sona ermesiyle elde edilen başarıml sayesinde duyulan doygunluk), dolaylı deneyimler (başkalarının olumlu deneyimlerine şahit olup onları rol-model olarak örnek almak), sözel ikna (yapılan iş, kazanılan başarıml nedeniyle başkaları tarafından sözlü olarak tebrik edilme, takdir görme, değer verilme, övölme) ve psikolojik dönüt - veya duygusal durum - (başarımlın güdülemesi ve isteklendirmesi, başarımlsızlığın gerilim yaratması, yıldırması gibi kişide gelişen duygusal durumlar) (Bandura, 1982: 399)¹⁷ olarak adlandırılmıştır. Bu dört temel güven kaynağının, kişide değişiklik sağlama gücüyle en etkili olanı, başarıml sonuçlarıdır (Bandura, 2004: 42-45)¹⁸.

Alan yetkinliği kapsamında yabancı dil öğretmenin mesleki bir yeterlilik olarak dilsel güveni kişisel algı temelinde ele alındığında, bireyin kendi yaşadıklarından yola çıkarak kendi duygularının rehberliğinde geliştirdiği bir durum özdeğerlendirmesidir. Kişinin dilsel yetkinliğinin içsel yargısı, bireyin nasıl hissettiğini, ne düşündüğünü, isteklendirme durumunun nasıl etkilendiğini ve nasıl davrandığını belirler. Yüksek bir dilsel güven, yeterlilik inancını, mesleki girişkenliği, başarımlı, mesleki ve kişisel doyumunu artırır. Özyeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimli oldukları saptanmıştır (Gürol vd, 2010: 1396). Dilsel güvensizlik hisseden yabancı dil öğretmenleri ise, kendilerine karşı bir tehdit olarak gördükleri yeni, zor ve uzun süreli işleri yapmaktan kaçınırlar; çaba göstermezler; kendi rızaları ile veya zorunlu olarak bir takım işlerde görev aldıkları zaman, isteksizlik ve vazgeçme eğilimi sergilerler. Koyulan belli hedeflerin olmayışı veya hedefler ile gerçekleştirilenler arasında boşluk bulunması, bireyin amaçlarını azaltmasına, özmemnuniyetinin düşmesine, örgütsel başarımlının giderek kötüleşmesine neden olur

¹⁶ Özgün alıntı: « An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes ».

¹⁷ Özgün terimler: Performance outcomes; vicarious experiences; verbal persuasion, psychologic feedback.

¹⁸ 2004 yılında, Sciences Humaines dergisiyle yaptığı söyleşide, başarıml sonuçlarını açıklarken, geçmiş yıllarda yaptığı araştırmalara dayanarak Albert Bandura şu açıklamayı yapar: « “nous faisons alors l’hypothèse que l’expérience de maîtrise était le principal outil de changement personnel ».

(Bandura & Locke, 2003: 91)¹⁹. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme sırasında oluşabilecek yetersizlik korkusu güncel bilimsel gelişmeleri ve mesleki uygulamaları izlemeye karşı olumsuz tutuma yol açar. Eğer bir insanın öz yeterlik inancı zayıfsa, yaptığı işe korku ve kısıtlamalarla yaklaşır ve ilerleme aşamasında en ufak bir engelle karşılaştığında ümidi kırılır ve kendini başarısızlığa mahkûm eder. Sonuç olarak öz yeterliliğin, başarıyı doğrudan etkileyen en başat itici güç olduğu söylenebilir (Akpınar Dellal & Akın, 2006: 24).

Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki anadili Türkçe olan yabancı dil öğretmenlerinin bireysel olarak kendileri hakkındaki dilsel güven algılarını ölçmeye yönelik *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğini* geliştirmek ve uygulamasını gerçekleştirmektir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinin ardından Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Yabancı Dil Öğretmeni ve Dilsel Güven

Yabancı dil öğretmenleri için, yeterli bir dilsel güven duygusunun aynı zamanda mesleki özyeterlilik inancını da beraberinde getireceği aşikardır. Öğretmenlerin bu yöndeki duyguları ne kadar olumluysa, geliştirecekleri öğretmenlik becerisi de öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamına zemin hazırlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki etkinlikleriyle ilgili yükümlülükleri yerine getirme konusundaki ve karşılaştıkları yeni durumlarla etkili bir biçimde başedebilmedeki yeteneklerine olan inançları, okuldaki öğrenci başarılarında, öğrencileri isteklendirmelerinde ve sağlıklı çalışma ortamı yaratmada etkili bir anahtar rol oynamaktadır (Barni vd., 2019: 1)²⁰. Bu çerçevede, yabancı dil öğretmenin dilsel güveni, model oluşturma yönüyle, öğrencilerinin bu dala olan ilgisini ve bu daldaki başarısını yapılandıran bir özellik olacaktır. Araştırmalar, öğretmenin, dilsel güvenine bağlı olarak, profesyonel özyeterlilik inancının, sınıf içi yaptırdığı uygulamalarda, çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmada, etik ve bilimsel ölçme-değerlendirme sistemlerini benimsemeye, sınıf yönetiminde ve öğretme hevesinin kalıcılığında belirleyici olduğunu göstermiştir. Yüksek özyeterlilik algıları olduğu saptanan yabancı dil öğretmenlerinin zorlayıcı öğrencilerle ders içeriğini başarılı şekilde işleyebildikleri, idari sorunları daha yaratıcı

¹⁹ Özgün alıntı: "Under factually equivalent discrepancy feedback framed as goal shortfalls, perceived self-efficacy plummets, self-set goals decrease, self-satisfaction declines, and organizational performance progressively deteriorates".

²⁰ Özgün alıntı: « Teachers' self-efficacy, namely teachers' beliefs in their ability to effectively handle the tasks, obligations, and challenges related to their professional activity, plays a key role in influencing important academic outcomes (e.g. students' achievement and motivation and well-being in the working environment) ».

çözümlerle sonuca bağlayabildikleri, yeni durumlarda ne yapmaları gerektiğini daha iyi bildikleri ve öz tasarımlarını gerçekleştirerek hedeflerine ulaşmada daha başarılı olduklarını saptanmıştır (Arış, 2019: 80). Aynı şekilde, özyeterliği yüksek olan öğretmenler, derslerde zamanı daha etkili kullanma, farklı öğretim stratejilerine başvurma, öğrencilerine rehberlik etme, öğrencilerinin olumlu davranışlarını destekleme ve öğretimle ilgili sorularına yerinde müdahale edebilme gibi niteliklere sahiptir (Tertemiz & Ağıldere, 2015: 254). Alanyazında, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalar esnasında bile yabancı dile başvurmayabildiklerine dair bulgular mevcuttur. Örneğin, Çin’de Çinli İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin, zaman kaybı kaygısıyla, ders anlatırken İngilizce’ye hiç başvurmadıkları veya nadiren İngilizce konuştukları belirlenmiştir (Cuet, 2011: 98)²¹. Ülkemizde, yabancı dil sınıfında ana dili kullanımına yönelik olarak yapılan bir çalışmada ise, öğrenciler tarafından, sınıfta ana dilin kullanılmasının istenmesinin nedeni, ana dili kullanımının, duygusal süzgeci [the affective filter] düşürmesinin yanı sıra, anlama güçlüğünden doğan kaygı sonucu derse olan ilginin yitmesinin ve öğrencinin dersten kopmasının önlenmesi olarak açıklanmıştır (Şimşek, 2010: 8). Bu konuda, yabancı dil sınıfında, yabancı dilden başka dilin konuşulmamasının gerektiği; biraz yabancı dil biraz ana dilinin yeri geldikçe konuşulması gerektiği veya dersin ağırlıklı olarak ana diliyle anlatılması gerektiği yönünde çok çeşitli görüşler mevcuttur. Şavlı & Kalafat (2014: 1381), yabancı dil sınıfında ana dilinin kullanımı konusundaki öğretmen görüşlerinin, ana dilin hem kullanılması hem de kullanılmaması gerektiği yönünde olduğunu; bu konudaki araştırmalarla, belli oranda ana dili kullanımının, öğretmenin dersi anlatmasını kolaylaştırdığını, derste kendini rahat hissetmesini sağladığını; aynı zamanda öğrencinin konuyu kolay anlamasını sağlamada ana dilin yardımcı olduğunun saptandığının altını çizmişler; böylece, yabancı dil derslerinde karşılıklı etkileşim ve iletişimin sağlanmış olduğunun gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Ana dili öğrettiği yabancı dil olmayan ve kendini yetersiz hisseden öğretmenin, öğrenci karşısında hata yapmaktan korktuğu için de yabancı dil derslerini ana dilinde işlediği belirlenmiş, bu durumun da, öğretmenin dilsel gelişimini körelttiği saptanmıştır (Şavlı & Kalafat, 2014: 1382). Böylesi durumlar, öğretmenin dilsel güven algısında düşüş yaratmaya neden olabilecektir. Oysa, güven algısı yükseldikçe, yabancı dil derslerinden alınacak başarımın da yükselebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Buradan hareketle,

²¹ Özgün alıntı: « Les enseignants chinois interviewés par les étudiants affirment, pour la plupart, qu’ils ne parlent jamais anglais dans leur classe, certains recourent parfois à l’anglais, mais seulement pour traduire un mot ou expliciter un point de grammaire difficile à expliquer en chinois, afin de ne pas perdre de temps ».

Türkiye'deki ana dili Türkçe olan yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarının ölçülmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesinin yararlı olacağı ve dilsel güven algısının ölçülebilmesiyle, yabancı dil öğretmenlerinin gelişimlerine katkı sağlayacak araçların ortaya çıkmasının kolaylaştırılabilineceği düşünülmüştür.

2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma deneysel bir araştırma değildir. Araştırmanın verileri Eylül 2018 – Ocak 2019 tarihleri arasında Türkiye'nin 13 farklı ilinde görev yapan ve rastlantısal olarak seçilip anonimleştirilen yabancı dil öğretmenlerinden elde edilmiştir. Bu nedenle etik kurulu raporu istenmemiştir.²²Araştırma herhangi bir kurum nezdinde yürütülmemiştir. Soru formunda, formu doldurup elektronik posta ile geri gönderenlerin gönüllü katılım onamı vermiş olacakları, açıklama kısmında koyu renkle yazılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri (Karasar, 2012:79) şeklinde tanımlanan ve betimleyici bir araştırma yöntemi olan genel tarama modelinde yürütülen bu araştırmadaki evren Türkiye'deki ana dili Türkçe olan yabancı dil öğretmenleridir. Çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiler saptandığından, ilişkisel tarama yöntemine başvurulmuş, açıklayıcı yöntemle sonuçlara varılmıştır. *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* adındaki ölçüm aracını geliştirme çalışmasının aşamaları sırasıyla şöyledir: öncelikle araştırmanın evreni ve örneklemini saptanmış, veri toplama araçları belirlenmiş, ölçme aracında yer alacak maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra, ölçme aracının birinci boyutu için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bunu takiben, ikinci boyutta yer alan sosyodemografik soru setinden elde edilen veriler incelenmiştir. Birinci boyuttan elde edilen bulgular, öğretmenlerin dilsel güven algıları hakkındaki özdeğerlendirmelerini ortaya çıkarırken, ikinci boyuttaki bulgularla, birinci boyuttan elde edilen bulguların, sosyodemografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları ANOVA ve t testleriyle incelenmiştir.

²² 2020 yılı ve sonrasında yürütülen çalışmalar için etik kurul raporu istenmektedir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Devlet veya özel eğitim kurumlarında görev yapan yabancı dil öğretmenleri oluşturmaktadır. Tüm kademelerdeki öğretmenler için genelleyici olarak "öğretmen" ifadesi kullanılmıştır. Örneklem, Türkiye'nin 13 kentinde (Adana, Ankara, Antalya, Aydın, Bursa, Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kırıkkale, Konya, Rize ve Sakarya) yabancı dil öğretmeni (Almanca, Arapça, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Rusça) olarak görev yapan ve ölçeği doldurarak geri gönderen 300 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlere rastlantısal seçimle Milli Eğitim Bakanlığının (meb.gov.tr; meb.k12.tr uzantılı) ve Yükseköğretim Kurumlarının (.edu.tr uzantılı) kurumsal İnternet sitelerinin yayınladığı öğretmen/öğretim görevlisi kişisel elektronik posta bilgileri üzerinden ulaşılmış, beş ay zarfında elde edilen dönütlerden 300'ü uygulamaya alınmıştır. Sosyodemografik değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları, çalışmanın ikinci boyut süreci: Katılımcı Profiline Sosyodemografik Dağılımı ve Değişkenler adlı bölümünde yer alan Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 1 katılımcıların sosyodemografik bilgileriyle ilgili maddeleri içermektedir.

Tablo 1. Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği Soru Formu İkinci Boyutta Yer Alan Demografik Bilgilerle İlgili Maddeler

1.Cinsiyetiniz	kadın	Erkek		
2.Mesleki deneyim yılınız	1-5- yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	20 yıl ve üstü
3.Lisans alanınız	Öğretmenlik	Batı dilleri ve edebiyatları	Filoloji	Çeviri
4.Eğitim verdiğiniz kademe	İlköğretim	Ortaöğretim / Lise	Yükseköğretim	
5.Çalıştığınız eğitim kurumu	Devlet	Özel		
6.İkinci yabancı dil bilgisiz	Var	Yok		

2.3. Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için hazırlanan ve ölçme aracı haline getirilen soru formu iki boyuttan oluşmuştur. Birinci boyutta yer alan maddeler oluşturulmadan önce, yabancı dil eğitim-öğretimi, yabancı dil öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven/güvensizliği ve özyeterliliğiyle ilgili ölçütler, ulusal ve uluslararası alanyazında bu konuda yayınlanmış olan bilimsel araştırmalar, makaleler, lisansüstü tezler incelenmiştir. Ardından, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* geliştirilerek güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Örneklem sunulan ölçekten elde edilen nitel veriler sayısal olarak kodlanarak, çözümleme amaçlı sosyal bilimler için istatistik programına aktarılmıştır. İkinci boyut soru formunda ise, katılımcıların sosyodemografik bilgileriyle ilgili altı değişken yer almıştır.

2.4. Birinci Boyut Gelişim Süreci: Maddelerin Oluşturulması

Ölçekte kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilip, yalınlık, anlaşılabilirlik ve tutarlılık açısından on uzman görüşüne sunulmuş madde bazında onay alan 25 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın araştırmasının ışığında, ölçekte yer alması uygun görülen maddeler huni (entenoir) tekniği çerçevesinde, yabancı dil öğretmenlerinin meslek yaşamlarıyla ilgili algılarını ele alan genel sorulardan başlayıp özele doğru yol alarak oluşturulmuştur. Buradaki amaç, katılımcıya güven vermek, soruların diziliş mantığını izlemesine yardımcı olmak, sorulara alışması ve güvenilir yanıtlar vermesi için ona zaman tanıyarak verilerin kolayca ve mantıklı bir şekilde elde edilmesini sağlamaktır. Huni tekniğinde, maddelerin sıralanmasındaki ölçütler arasında, hassas sorulardan başlamamak, yanıtlanması kolay sorulara ölçeğin başında öncelik vermek, genel soruların özele doğru akmasını sağlamak, gerekirse araya geçiş maddesi eklemek, katılımcıda akıl karışıklığına yol açmamak, genel soruların özel sorulardan önce gelmesini sağlamak bulunmaktadır (Lahlou vd., 1991: 55)²³.

Madde sayısı, geçerlilik çalışmaları sonucunda 15 maddeye düşürülmüştür. İçerik benzerliği (1, 2, 7, 8, 21, 22, 23) ve öznellik (9, 24, 25) içeren maddeler elenmiştir. Nitekim, bu maddelerden üçünün (1, 2, 7) semantik açıdan tekrar niteliği taşıdığı ve diğer iki maddenin içeriğinde (8, 9) özetlendiği görülmüştür. Elenen 8. maddenin ise 4., 5. ve 19. maddeler ile açıklanmış olduğu; yine elenen 21., 22., ve 23. madde içeriklerinin 4. madde içeriğinde ele alınmış olduğu ortaya çıkmıştır. Elenen 9., 24. ve 25. muhtemel öznel yorumlara neden olduğu anlaşılan ve bu nedenle ayırdediciliğinin zayıf olduğu saptanan maddelerin veri toplamaya katkısı olmadığı belirlenmiştir.

²³ Özgün alıntılar :

« Ne pas commencer par des questions “délicates” ».

« Les questions “délicates”, elles, seront amenées par des questions plus faciles ».

« (...) quelques textes de transition peuvent être utiles pour détendre le répondant ».

« Les questions d'ordre général précéderont les questions particulières ».

« (...) quelques textes de transition peuvent être utiles pour détendre le répondant ».

« Ils (textes de transition) évitent au répondant d'être parfois déboussolé par la succession de questions sans liens évidents entre elles ».

Tablo 2. Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algularını Değerlendirme İçerisine ait Yönerge, Onam ve Maddeler

Değerli Meslektaşımız, Bu ölçek, devlet kurumlarında/özel kurumlarda (ilk/orta/lise/yüksekokul) çalışan yabancı dil öğretmenlerinin kendileriyle ilgili edindikleri dilsel güven algısını ölçmek amacıyla gütmektedir. Ölçekte mesleği icra ederken yaptığınız içsel özdeğerlendirme, özeleştir, eğitim-öğretim esnasındaki kişisel durumunuz, meslektaşlarınızla olan sosyal etkileşiminiz hakkında sorular yer almaktadır. Çalışma, yabancı dil öğretmenlerinin dilsel özgüven algularının biçimlenmesindeki etmenleri araştırmaktadır. Sonuçlar, bilimsel bir araştırmaya hizmet ederek öğretmenlerimizin ve eğitim-öğretimin gelişimini sağlayacak yolları bulmaya hizmet edecektir. Yanıtınızın bulunduğu seçeneği yuvarlak içine alınız veya renklendiriniz. Kimlik ve iletişim bilgileri, kurum adı gibi kişisel bilgilerinizi kesinlikle yazmayınız. Formu doldurup geri göndermekle araştırmaya katılım için gönüllü onam vermiş bulunmaktasınız. Ayırdığınız zaman ve soruları nesnelliğe yanıtlayarak vermiş olduğunuz destek için teşekkür ederiz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Yabancı dil öğretmeni olmayı isteyerek kendim seçtim. (elenen madde)	5	4	3	2	1
2. Mesleğimi severek yapıyorum. (elenen madde)	5	4	3	2	1
3. Yabancı dile olan ilgim ve araştırma merakım devam ediyor.	5	4	3	2	1
4.Yabancı dil seviyemi mesleğimi layıkıyla yapmak için yeterli buluyorum.	5	4	3	2	1
5.Öğrettiğim yabancı dilin kültürü hakkında etraflıca bilgim vardır.	5	4	3	2	1
6.Öğretmen olmadan önce akademik başarısı yüksek bir lisans öğrencisiydim.	5	4	3	2	1
7.Mezun olduğum yükseköğretim kurumunda iyi bir eğitim verildi. (elenen madde)	5	4	3	2	1
8.Yöntem kitabını en verimli olacak şekilde kullanmayı biliyorum. (elenen madde)	5	4	3	2	1
9.Türkçe konusunda akademik altyapım yeterlidir. (elenen madde)	5	4	3	2	1
10.Öğrettiğim kelimelerin telaffuzundan eminim.	5	4	3	2	1
11.Öğrettiğim yabancı dilin imlasını çok iyi bilirim.	5	4	3	2	1
12.Yabancı dildeki her dil düzeyinden yazılı metinleri büyük ölçüde sorunsuz/yardımsız anlarım.	5	4	3	2	1
13.Düşüncelerimi yabancı dilde yazılı olarak sorunsuz ve yardımsız ifade edebilirim.	5	4	3	2	1
14. Yabancı dili kullanarak zorlanmadan ders anlatabilirim.	5	4	3	2	1
15. Ders materyali olmayan sözlü metinleri ve konuşmaları sorunsuz ve yardımsız anlarım.	5	4	3	2	1
16. Fırsatını bulduğumda, Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye, karmaşık sayılabilecek cümleleri çevirmekle uğraşırım.	5	4	3	2	1
17. Yabancı dili konuşurken veya yazarken kelime bulmakta zorlanmadaki gelişimimi takip ederim.	5	4	3	2	1
18.Konuşurken cümlelerin sonunu zorlanmadan getirme konusunda gelişimimi takip ederim.	5	4	3	2	1
19.Öğrenciler için özgün ders materyali araştırıp hazırlarım.	5	4	3	2	1
20.Ders esnasında yabancı dilde soru sormaları için öğrencileri yöreklendiririm.	5	4	3	2	1
21.Ders verirken kendimi her zaman yeterli hissederim. (elenen madde)	5	4	3	2	1
22.Öğrencilerime yabancı dili öğretebildiğimi düşünüyorum. (elenen madde)	5	4	3	2	1
23.Öğrencilerim için iyi bir model olduğumu düşünüyorum. (elenen madde)	5	4	3	2	1
24. Özel hayatımda yabancı dilde yazılmış kitapları okumayı tercih ederim. (elenen madde)	5	4	3	2	1
25.Yabancı meslektaşlarımla iletişim kurup mesleki gelişmelerden/uygulamalardan haberdar olurum. (elenen madde)	5	4	3	2	1

Soru formunun her iki boyutunda, ad, soyad, kurum bilgisi, telefon numarası ve adres olmak üzere, kimlik ve iletişim bilgilerinin kesinlikle bulunmaması gerektiği belirtilmiştir. Böylelikle katılımcılar anonimleştirilmiştir. Tablo 2, yanıtlayıcılara sunulan

onam niteleğindeki yönergeyi, puanlamayı ve elde edilmiş olan veri setine dayanarak geçerlilik çalışmaları sonucunda ortaya çıkan geçerli onbeş madde ile elenen on maddenin listesini göstermektedir.

3. Bulgular ve yorumlar: Birinci Boyut

3.1. Geçerlilik Çalışması

Yapı geçerliliği çalışması ile, araştırmaya konu edilen soyut olgunun geliştirilen ölçek aracılığıyla, doğru olarak ne ölçüde ölçülebileceği ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla başvuru faktör analizi dört aşamadan oluşmuştur. (1) Verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir (KMO ve Barlett testleri); (2) faktörler elde edilmiştir; (3) gerektiğinde faktörlerin döndürülmesi sağlanmıştır; (4) faktörler adlandırılmıştır. Veri topluluğunun faktör analizine uygunluğunu ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Barlett küresellik testi sonucunda, KMO değerinin 0,50'nin üzerinde olması (KMO=0,897) ve Barlett testinin 0,05 önem derecesinde anlamlı olması (X^2 barlett test (105)=1524,422, $p=0,000$) nedeniyle, veri seti faktör analizine uygun olarak kabul edilmiştir. Yapılan işlemler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Madde Analizi

Maddelerdeki ifadelerin, öncelikle madde analizine tabi tutularak, herbirinin, genel ölçek puanıyla ilişkisine, diğer bir deyişle, madde-toplam korelasyonuna ve ayırdedicilik güçlerine bakılmıştır. Yapılan KMO analizinden sonra, ölçekte yer alan tüm madde grubunun ölçüm sisteminin analizinde (MSA), MSA değerleri ölçülerek her bir maddenin ayrı ayrı faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Bu aşamada, ölçekteki iki maddenin değerlerinin 0,50'nin altında bulunması nedeniyle, bu maddeler analizden çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Temel bileşenler yöntemi ile Varimax döndürme yöntemi kullanılarak maddeler tekrar analiz edildiğinde, özdeğerleri bir (1) ve üzerinde olan altı (6) faktör elde edilmiştir. Faktör analizleri sonucunda, üç faktörün 0,70 değerinin altında olduğu görülmüş, bu faktörleri oluşturan maddeler de çıkartılarak son faktör analizi yapılmıştır. Buna göre, korelasyon katsayılarının 0,430 ile 0.728 arasında değişmekte olduğu ve maddelerin korelasyon katsayısının 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görüldüğünden, madde temelinde ayırdedicilik işlemlerine geçilmiştir. Tablo 3 madde toplam korelasyonları analizini kapsamaktadır.

Tablo 3. Madde toplam korelasyonları analizi

	N	Ortalama	ss	r	p
s3	300	4,093	,7347	,430	,000
s4	300	4,197	,6779	,548	,000
s5	300	3,713	,7614	,614	,000
s6	300	3,897	,7356	,582	,000
s7	300	4,217	,7907	,518	,000
s8	300	4,460	,6135	,570	,000
s9	300	4,317	,6145	,627	,000
s10	300	4,157	,5944	,728	,000
s11	300	3,813	,6531	,620	,000
s12	300	3,873	,6573	,688	,000
s13	300	3,803	,7209	,675	,000
s14	300	4,073	,6450	,653	,000
s15	300	3,957	,7046	,648	,000
s16	300	3,957	,7371	,637	,000
s17	300	3,757	,8245	,569	,000
s18	300	3,587	,7100	,430	,000
s19	300	4,083	,6515	,548	,000
s20	300	3,747	,7053	,614	,000

Tablo 3, madde analizleri için yapılan madde toplam korelasyon katsayılarını göstermektedir. Analiz sonucunda 15 maddenin tamamının korelasyon katsayısı 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiş ve korelasyon katsayılarının da 0,430 ile 0,728 arasında değiştiği görülmüştür. Ardından, madde bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir.

Madde Ayırdediciliği

Madde ayırdediciliği, testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbirleriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Burada, o maddeye verilen yanıtın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını, dolayısıyla ayırt etme gücünü, diğer bir deyişle ölçme birimi olarak niteliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulunan indeksin 0'a yaklaşması durumunda, ilgili maddenin alt ve üst grubu ayırt ediciliği düşük, 1'e yaklaşması durumunda ise maddenin alt ve üst grubu ayırt ediciliği yüksektir biçiminde yorum yapılabilir (Hasançebi ve arkadaşları, 2020: 226). Bu bağlamda, faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen bağımsız grup t-testiyle elde edilen bulgulara bakılmıştır.

Tablo 4. Madde ayırmedicilik analizleri

	Alt üst %27	N	Mean	ss	t	sd	p
s3	altçeyrek	81	3,778	,6325	-7,069	160	,000
	ustçeyrek	81	4,481	,6346			
s4	altçeyrek	81	3,741	,5869	-11,043	160	,000
	ustçeyrek	81	4,667	,4743			
s5	altçeyrek	81	3,198	,6004	-12,530	160	,000
	ustçeyrek	81	4,383	,6035			
s6	altçeyrek	81	3,395	,5848	-11,330	160	,000
	ustçeyrek	81	4,481	,6346			
s10	altçeyrek	81	3,790	,5856	-8,348	160	,000
	ustçeyrek	81	4,506	,5031			
s11	altçeyrek	81	3,358	,5317	-10,242	160	,000
	ustçeyrek	81	4,259	,5869			
s12	altçeyrek	81	3,383	,5824	-11,353	160	,000
	ustçeyrek	81	4,383	,5378			
s13	altçeyrek	81	3,136	,5185	-14,501	160	,000
	ustçeyrek	81	4,395	,5848			
s14	altçeyrek	81	3,605	,6058	-10,391	160	,000
	ustçeyrek	81	4,580	,5887			
s15	altçeyrek	81	3,296	,5349	-14,334	160	,000
	ustçeyrek	81	4,519	,5503			
s16	altçeyrek	81	3,284	,5965	-14,865	160	,000
	ustçeyrek	81	4,568	,4985			
s17	altçeyrek	81	3,062	,7474	-12,473	160	,000
	ustçeyrek	81	4,395	,6058			
s18	altçeyrek	81	3,074	,4944	-12,739	160	,000
	ustçeyrek	81	4,198	,6209			
s19	altçeyrek	81	3,506	,5031	-12,751	160	,000
	ustçeyrek	81	4,580	,5671			
s20	altçeyrek	81	3,247	,6620	-9,313	160	,000
	ustçeyrek	81	4,222	,6708			

Elde edilen bulguların, 15 maddenin tümünün üst ve alt puan gruplarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermesi neticesinde, tüm maddelerin ayırt edici gücünün olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Geçerlilik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Faktör analizi sonuç tablosu

		Faktör ağırlıkları	Faktör açıklayıcılığı ((%)
F1	s19	,766	20,767
	s16	,705	
	s18	,673	
	s20	,646	
	s17	,621	
F2	s11	,710	19,809
	s13	,705	
	s12	,700	
	s10	,667	
	s15	,598	
	s14	,575	
F3	s4	,796	14,630
	s3	,769	
	s5	,677	
	s6	,542	

Toplam Faktör açıklayıcılığı: 55,207
 Kaiser Mayer Olkin ölçek geçerliliği: 0,897
 Barlett Küresellik Testi Ki kare: 1524, 422
 sd: 105
 p değeri: 0,000

Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algularını Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarını tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit edebilmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Barlett küresellik testi uygulanmış, KMO değeri 0,50’nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur (KMO= 0,897, $X^2_{\text{barlett test}}(105)= 1524,422$, $p= 0,000$). Yapılan KMO analizinden sonra tüm soru grubunun MSA değerleri ölçülerek her bir sorunun faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Bu aşamada iki sorunun değerlerinin 0, 50’nin altında bulunması nedeniyle bu sorular analizden çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Temel bileşenler ve yöntemi ve Varimaks döndürme yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiştir. Faktör özdeğerleri 1 ve üzerinde olan 6 faktör elde edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda üç faktörün 0, 70 güvenilirlik düzeyinin altında olması nedeniyle bu faktörleri oluşturan sorular analizden çıkartılarak son faktör analizi yapılmıştır. Bu faktör analizi sonucunda 15 maddeden oluşan üç faktör elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üç boyut, içerdikleri maddeler göz önünde bulundurularak adlandırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda birinci faktörün faktör yükleri 0,766 ile 0,621; ikinci faktörün faktör yükleri 0,710 ile 0,575; üçüncü faktörün

faktör yükleri ise 0,796 ile 0,542 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 6 faktör analizi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 6. Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör sınıflandırması	Algılar	Faktör ağırlıkları	Faktör açıklıcılığı (%)
F1 Özerk Yetiler Kişisel merak, ilgi ve motivasyon güdülleri ile oluşan üstbilişsel yetiler	m19 Öğrenciler için özgün ders materyali araştırıp hazırlarım. (üstbilişsel) m16 Fırsatını bulduğumda, Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye karmaşık sayılabilecek cümleleri çevirmekle uğraşırım. (üstbilişsel) m18 Konuşurken cümlelerin sonunu zorlanmadan getirme konusunda gelişimimi takip ederim. (Üstbilişsel) m20 Ders esnasında yabancı dilde soru sormaları için öğrencileri yöreklendiririm. (Sosyoafektif) m17 Yabancı dili konuşurken veya yazarken kelime bulmakta zorlanmaktaki gelişimimi takip ederim. (Ustbilişsel)	,766 ,705 ,673 ,646 ,621	20,767
F2 Temel Yetiler Mesleki yeterliliğe işaret eden özellikler	m 11 Öğrettiğim yabancı dilin imlasını çok iyi bilirim. (Yazılı üretim ve okuduğunu kavrama) m 13 Düşüncelerimi yabancı dilde yazılı olarak sorunsuz ve yardımsız ifade edebilirim. (Yazılı üretim) m12 Yabancı dildeki her dil düzeyinden yazılı metinleri büyük ölçüde sorunsuz/yardımsız anlarım. (Okuduğunu kavrama) m10 Öğrettiğim kelimelerin telaffuzundan eminim. (Sözlü üretim ve sözlü kavrama) m15 Ders materyali olmayan sözlü metinleri ve konuşmaları sorunsuz ve yardımsız anlarım. (Sözlü kavrama) m14 Yabancı dili kullanarak zorlanmadan ders anlatabilirim. (Sözlü üretim)	,710 ,705 ,700 ,667 ,598 ,575	19,809
F3 Özdeğerlendirme inançları İçsel özdeğerlendirme-ler, özyargılar özelleştiril-ler	m4 Yabancı dil seviyemi mesleğimi layıkıyla yapmak için yeterli buluyorum m3 Yabancı dile olan ilgim ve araştırma merakım devam ediyor. m5 Öğrettiğim yabancı dilin kültürü hakkında etrafıca bilgim vardır. m6 Öğretmen olmadan önce akademik başarısı yüksek bir lisans öğrencisiydim.	,796 ,769 ,677 ,542	14,630

Birbirleriyle korelasyonlu değişkenlerin saptanarak birer grup altında toplanması, değişken sayısını dolayısıyla faktör sayısını azaltmayı sağlamakta, böylece boyut sayısını kalabalık olmaktan kurtarmaktadır. Bu şekilde, anlaşılabilir ve yalın özetleyici bir tablo haline getirilen değişkenlerin yorumlanması mümkün kılınmıştır. Üç faktör grubundan, birinci faktör grubunda (F1) toplanan maddelerin içerikleri incelendiğinde, kişisel merak, ilgi ve isteklendirme (motivasyon) güdülleriyle ortaya çıkan üstbilişsel yetiler olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, birinci faktör grubu (F1) özerk (otonom) yetiler olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör grubunu (F2) oluşturan maddelerde, yabancı dil bilgisine dayalı dil kullanım becerilerine işaret eden yazılı ve sözlü kavrama (alımlama yetileri) ile yazılı ve sözlü üretim (üretim yetileri) şeklinde dört temel yetinin barındığı görüldüğünden,

sözkonusu grup temel yetiler olarak adlandırılmıştır. *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme* tamamlayıcı cildinde de belirtildiği gibi, yabancı dilde alımla yetisi sözlü kavramaya ve okuduğunu kavramaya; üretim yetisi ise, sözlü üretim ve yazılı üretime dayanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020: 27 ve Millî Eğitim Bakanlığı, 2021: 27). Üçüncü faktör grubu (F3) altındaki maddeler, kişinin kendisini değerlendirmesi, içsel yargılar ve görüşler ile ilgili olduğundan, bu grup özdeğerlendirme inançları olarak adlandırılmıştır. Yapısal geçerliliğin böylelikle kesinleşmesinin ardından, güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir.

3.2.Güvenilirlik Çalışması

Güvenilirliği denetlemek için, öncelikle, elde edilen yapı geçerliliğini doğrulama yoluna gidilmiştir. Bunun için, iç tutarlılık test edilmiştir. Ölçeğin, tüm ölçek ve her bir alt boyut için iç tutarlılık katsayılarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkiye’deki yabancı dil öğretmenlerinin dil güven algularını değerlendirme ölçeğinin ve alt gruplarının iç tutarlılık katsayıları

Faktörler	Cronbach alpa	Madde sayısı
Tüm ölçek	0,877	15
Faktör 1	0,791	5
Faktör 2	0,819	6
Faktör 3	0,728	4

Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,877’dir. Katsayılar, birinci faktör için 0,791; ikinci faktör için 0,819; üçüncü faktör için 0,728 şeklindedir. Cronbach's alpha katsayısı için kabul edilebilir minimum değer 0.70'dir; bu değer altı kullanılan ölçeğin iç tutarlılığının düşüklüğüne işaret eder. Beklenen maksimum değer ise 0.90'dır; bu değer üstü fazlalık veya tekrarlama olarak kabul edilir (Oviedo&Campo-Arias, 2005: 577)²⁴. Buna göre, ölçeğin tamamının ve alt faktörlerinin yeterli güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine başvurulmuştur. Tablo 8 faktörler arası ilişkileri saptayan Pearson çarpım korelasyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8. Faktörler arası ilişkileri saptayan Pearson çarpım korelasyon analizi sonuçları

	N	Mean	ss	STOP	F1	F2	F3
Stop	300	3,9138	,42655	1	,861**	,867**	,732**
sf1	300	3,8260	,53730	,861**	1	,633**	**
sf2	300	3,9461	,48093	,867**	,633**	1	,461**
sf3	300	3,9750	,54038	,732**	,461**	,446**	,446**
							1

²⁴ Özgün alıntı: El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación.

Yapılan analizler sayesinde, tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, üç kümede toplanan soru maddelerinin tümü dilsel güveni ölçmede güvenle kullanılabilir niteliktedir. Bu ilişkiler, en yüksek F1 alt boyutu ile toplam ölçek arasında ($r=0,861$, $p<0,01$) iken, en düşük korelasyonun F1 ile F2 ($r=0,446$, $p<0,001$) arasında olduğu göze çarpmaktadır. Buradan da, özerk yetilerin gelişkenlik durumunun, toplam dilsel güven algısı üzerinde etkili olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan, özerk yetilerin gelişkenlik durumu ile, öğretmenlerin sahip oldukları kuramsal bilgiye dayanan güvenleri arasında düşük bir ilişki bulunmaktadır. Özerk yetilerin yeterince gelişmemiş olması, genel dilsel güven algısında düşüşe neden olurken, verilen dersle ilgili kuramsal alan bilgisi açısından güven düşüşüne büyük oranda neden olmayabilmektedir.

Özetle, yapılan analizlerle şekillenmiş olan *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* adlı ölçüm aracının birinci boyutunun, üç alt boyutta toplanan, on beş maddeden oluşan, 5'li likert yapıda, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

4. İkinci Boyut Gelişim Süreci: Katılımcı Profiline Sosyodemografik Dağılımı ve Değişkenler

Ölçeğin birinci boyutunun sağladığı dilsel Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin güven algısı bulgularının, ikinci boyuttaki demografik profile göre nasıl dağıldığına, ikinci boyut soru formundan sağlanan verilerin incelenmesiyle ulaşılmıştır. Katılımcıların sosyodemografik profili Tablo 9'da yer almaktadır.

Demografik verilerin işlendiği bu soru formu, katılımcılara ait altı değişkenden oluşmaktadır. Demografik değişkenleri içeren maddelerin ölçeğin sonunda yer alması, doğrudan kişilerin hedef alınmadığına vurgu yaparak, yanıtlayanlar üzerinde rahatlatıcı etki bırakmaktadır. Tablo 8'de demografik veri dağılımı bilgileri sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyodemografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		f	%
D1 Cinsiyet	Kadın	198	66,0
	Erkek	102	34,0
	Total	300	100,0
D2 Mesleki deneyim yılı	1-5 yıl	68	22,7
	6-10 yıl	86	28,7
	11-20 yıl	85	28,3
	21+	61	20,3
	Total	300	100,0
D3 Lisans alanı	öğretmenlik	186	62,0
	batı dilleri	58	19,3
	filoloji	32	10,7
	dilbilim	20	6,7
	çeviri	4	1,3
	Total	300	100,0
D4 Eğitim verilen kademe	ilköğretim	27	9,0
	ortaöğretim	51	17,0
	lise	42	14,0
	üniversite	180	60,0
	Total	300	100,0
D5 Çalıştığınız kurum	devlet	189	63,0
	özel	111	37,0
	Total	300	100,0
D6 ikinci yabancı dil bilgisi	var	151	50,3
	yok	149	49,7
	Total	300	100,0

Tablo 9'a göre, 300 katılımcıdan oluşan örneklemin, 198 kadın (% 66), 102 erkek (% 34) öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Mesleki deneyim yılı %22,7 oranında 1-5 yıl arası; %28,7 oranında 6-10 yıl arası; %28,3 oranında 11-20 yıl arası; %20,3 oranında 20 yıldan fazla olarak değişmektedir. Eğitim Fakültesinden yabancı dil öğretmeni olarak mezun olan katılımcı sayısı 186; Fen Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları bölümünden mezun olanların sayısı 58; aynı fakültenin filoloji bölümünden mezun olanların sayısı 32; dilbilim bölümü mezunlarının sayısı 20; çeviribilim (mütercim tercümanlık) bölümü mezunlarının sayısı dört (4) olarak belirlenmiştir. Bunlardan, 27 öğretmen ilköğretim, 51 öğretmen ortaöğretim, 42 öğretmen lise kademesinde öğretmenlik yapmakta olup kalan 180 katılımcı Yabancı Diller Yüksekokullarında öğretim görevlisi pozisyonundadır. 189 öğretmen devlet okulunda, 111 öğretmen özel okulda görev yapmaktadır. 151 öğretmen ikinci bir yabancı dil bilirken, 149 öğretmen, öğretmenliğini yaptığı yabancı dil dışında başka bir yabancı dil bilmemektedir.

4. Bulgular ve yorumlar: İkinci Boyut

Ölçeğin ikinci boyutunda, demografik açıdan birçok değişken grupları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını, anlamlı ilişki varsa hangi yönde olduğunu saptayabilmek amacıyla ANOVA testi ve t testi kullanılmıştır. Böylelikle, demografik veri setinde bulunan altı değişkeninin (cinsiyet, mesleki deneyim yılı, lisans alanı, eğitim verilen kademe, eğitim kurumunun Devlet veya özel sektör kurumu olması, ikinci bir yabancı dil bilme) her biri için, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tüm ölçek puanları ile birinci olarak özerk yetiler, ikinci olarak temel yetiler ve üçüncü olarak özdeğerlendirme inançları faktörleri boyutlarında ortaya çıkan dilsel güven algısının farklılaşma durumlarına bakılabilmektedir.

5.1. Cinsiyet Değişkeni

Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin toplam ölçek puanları ($t(298)=-1,526$, $p=0,128$) ve alt grup puanları açısından cinsiyet değişkeninin, yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarında farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır ($tf1(298)=-1,260$, $p=0,209$; $tf2(298)=-1,608$, $p=0,109$; $tf3(298)=-0,800$, $p=0,424$). Tablo 10'da cinsiyet değişkenine göre, toplam ölçek ile özerk yetiler (F1), temel yetiler (F2) ve özdeğerlendirme inançları (F3) alt boyutlarının farklılaşmasına ilişkin bağımsız grup t testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo: 10. Cinsiyet (d1) değişkenine göre, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* ile özerk yetiler (F1), temel yetiler (F2), özdeğerlendirme inançları (F3) alt boyutlarında farklılaşmasına ilişkin bağımsız grup t test sonuçları

	d1	N	Mean	ss	t	sd	p
stop	1,0	198	3,8869	,44728	-1,526	298	,128
	2,0	102	3,9660	,37977			
sf1	1,0	198	3,7980	,55955	-1,260	298	,209
	2,0	102	3,8804	,48930			
sf2	1,0	198	3,9141	,48952	-1,608	298	,109
	2,0	102	4,0082	,45981			
sf3	1,0	198	3,9571	,54615	-,800	298	,424
	2,0	102	4,0098	,52995			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkeni toplam ölçek puanları ve alt grup puanları açısından farklılaşmaya sebep olmamaktadır.

Meslek üyelerinin dilsel güvenlerinin oluşumunda cinsiyetin bir rolü olmadığı, dilsel güvenin daha ziyade akademik alt yapı, ilgi, bilgi ve beceri geliştirmeye bağlı olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda, cinsiyet değişkeni ayrıntısı, doğrudan yabancı dil öğretmenlerinin güven algısıyla fazlaca ilişkilendirilmemiştir. Meslek alanındaki

özyeterlilik algısının ve kaygı düzeyinin güven algısı üzerinde etkili olabileceği dikkate alındığında, ölçünlü (standart) olmayan sonuçlara rastlanmaktadır. Aktaş ve İşigüzel (2014: 33), erken yaşta yabancı dil öğretimi ile özyeterlilik algı düzeyi arasında kadın yabancı dil öğretmenlerinin lehine anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varırken, Arış (2019: 73) cinsiyet değişkenine göre yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik algılarındaki farklılıklara bakıldığında, erkek yabancı dil öğretmenlerinin kadın yabancı dil öğretmenlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek genel öğretmenlik algılarına sahip olduğu sonucu elde etmiştir. Buna karşılık, Atmaca (2013: 73), kaygı düzeyinde kadın ve erkek yabancı dil öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığını kaydetmiştir.

5.2. Mesleki Deneyim yılı Değişkeni

Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin tümünün puanları ve alt grup puanları açısından, mesleki deneyim yılı değişkeninin, yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. ($F_{stop} = 1,207$, $p = 0,308$; $F_{sf1} = 1,671$, $p = 0,173$; $F_{sf2} = 0,806$, $p = 0,491$; $F_{sf3} = 0,639$, $p = 0,590$). Tablo 13'de mesleki deneyim yılı değişkenine göre, toplam ölçek ile özerk yetiler (F1), temel yetiler (F2) ve özdeğerlendirme inançları (F3) alt boyutlarının farklılaşmasına ilişkin bağımsız grup t testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Mesleki deneyim yılı (d2) değişkenine göre *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* tüm ölçek ve özerk yetiler (F1), temel yetiler (F2), özdeğerlendirme inançları (F3) alt boyutlarında farklılaşmasına ilişkin bağımsız grup t testi sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
stop	Between Groups	,657	3	,219	1,207	,308
	Within Groups	53,744	296	,182		
	Total	54,401	299			
sf1	Between Groups	1,438	3	,479	1,671	,173
	Within Groups	84,879	296	,287		
	Total	86,317	299			
sf2	Between Groups	,560	3	,187	,806	,491
	Within Groups	68,596	296	,232		
	Total	69,157	299			
sf3	Between Groups	,562	3	,187	,639	,590
	Within Groups	86,750	296	,293		
	Total	87,313	299			

Tablo 11 incelendiğinde, mesleki deneyim yılı değişkeninin tüm ölçekte ve özerk yetiler (F1), temel yetiler (F2), özdeğerlendirme inançları (F3) boyutlarında bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($F_{stop} = 1,207$, $p = 0,308$; $F_{sf1} = 1,671$, $p = 0,173$; $F_{sf2} = 0,806$, $p = 0,491$; $F_{sf3} = 0,639$, $p = 0,590$).

Bilgi ve beceri düzeyinin mesleği yaptıkça artacağı, bunun paralelinde dilsel güvenin de gelişeceği düşünüldüğünde, beklentinin aksine, meslekteki deneyim yılının dilsel güven oluşumuna etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.. Benzer doğrultuda, çalışma (hatta tahsil) yıllarıyla birlikte, bilgi edinimi ve toplumsal konumun sağladığı avantajla, dilsel özgüvensizliğin azalması beklenirken, tam tersine artabilmesi bile sözkonusu olabilmektedir (Desabrais, 2010: 60 ve Francard, 1997)²⁵. Bu durum, altyapı sağlamlığına, ilgi ve merağa gönderme yapmaktadır. Akademik altyapısı güçlü, dilsel güven içinde mesleğe başlayan genç öğretmenler yıllar içinde bu güveni korurken, orta veya az yeterlilikte mesleğe başlayanların dilsel güvenleri, yıllar içinde gelişme göstermeyip duruk (statik) kalmaktadır. Bu konuda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (Şengül, 2018: 545); hatta İngilizce öğretmenlerin deneyim yılları arttıkça özyeterlilik duygusunun azaldığı (Esen, 2012: 87) yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Buradan da, akademik altyapı yapı eksikliği ile sürekli ve mesleki gelişim noksanlığının güven geliştirmede her yaşta devreye giren olumsuz rolü ortaya çıkmaktadır.

5.3. Lisans Alanı Değişkeni

Lisans alanı değişkeninin (d3), Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler ve üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında, farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır (Fstop = 1,380, p= 0,241; Fsf1 = 2,011, p= 0,093; Fsf2 = 0,672, p= 0,612; Fsf3 = 0,980, p= 0,419). Tablo 12'de, lisans alanı değişkeninin, Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler ve üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında oluşturduğu farklılıklar ANOVA testi ile incelenerek, bunlara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 12'de görüldüğü üzere, lisans alanı değişkeninin Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

²⁵ Özgün alıntı : « Il est important de noter que l'insécurité linguistique s'amplifie avec le nombre d'années d'études à temps plein, alors qu'on pourrait s'attendre à ce qu'elle s'amenuise, entre autres, en raison de l'acquisition de connaissances et de la possibilité de progresser dans la hiérarchie sociale » (Francard, 1997).

Tablo 12. Lisans alanı değişkenine göre, *Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algısını değerlendirme ölçeği* toplam ölçek ve özerk yetiler (F1), temel yetiler (F2), özdeğerlendirme inançları (F3) alt boyutlarında farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
stop	Between Groups	,999	4	,250	1,380	,241
	Within Groups	53,402	295	,181		
	Total	54,401	299			
sf1	Between Groups	2,291	4	,573	2,011	,093
	Within Groups	84,026	295	,285		
	Total	86,317	299			
sf2	Between Groups	,624	4	,156	,672	,612
	Within Groups	68,532	295	,232		
	Total	69,157	299			
sf3	Between Groups	1,145	4	,286	,980	,419
	Within Groups	86,167	295	,292		
	Total	87,313	299			

Lisans bölümü olarak, mezuniyet alanının Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Öğretmenliği olması değişkeninin, öğretmenlerin dilsel güven algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, mezun oldukları fakülte türü değişkeniyle, İngilizce öğretmenlerinin kendilerini yeterli bulmadaki algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuyla (Yıldırım, 2019: 65) örtüşmektedir. Bu da, yabancı dille ilgili olan hangi Fakülteden ve bölümden mezun olurlarsa olsunlar, mezunların oldukça ayrışık (heterojen) yapıda olmalarına rağmen, güven algısının lisans alanı değişkenine göre farklılık arz etmediğini ortaya koymaktadır.. Başka bir deyişle, mezuniyet sırasında ve mesleğe başlarken sahip oldukları yabancı dil düzeylerinin belli düzeyde ölçünlü olmadığı anlaşılabilir da, bu durum, her ne kadar meslek bilgileri zaman içerisinde kaçınılmaz olarak gelişse de, öğretmenlerin alan bilgilerinin dilsel güvensizliğe altyapı oluşturduğunu düşündürmektedir.

5.4. Eğitim Verilen Kademe Değişkeni

Eğitim verilen kademe değişkenine (d4) göre, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler ve üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında, yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarında, yapılan ANOVA testi sonucunda farklılık saptanmıştır (FSTOP=18,381, p=0,000; Ff1=11,286, p=0,000; Ff2=14,188, p=0,000; Ff3=11,151, p=0,000). Farklılığın yönünü saptamak için Scheffe analizleri yapılmıştır.

Tablo 13. Eğitim verilen kademe değişkenine göre, *Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler ve üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarındaki farklılaşmaya ilişkin ANOVA testi sonuçları

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
stop	Between Groups	8,543	3	2,848	18,381	,000
	Within Groups	45,858	296	,155		
	Total	54,401	299			
sf1	Between Groups	8,860	3	2,953	11,286	,000
	Within Groups	77,458	296	,262		
	Total	86,317	299			
sf2	Between Groups	8,694	3	2,898	14,188	,000
	Within Groups	60,462	296	,204		
	Total	69,157	299			
sf3	Between Groups	8,866	3	2,955	11,151	,000
	Within Groups	78,447	296	,265		
	Total	87,313	299			

Farklılığın hangi eğitim kademelerinde olduğunu belirlemek için yapılan scheffe analizlerinin sonuçları, Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin toplamı bazında ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt boyutlarında saptanan farklılaşmanın yönünü ; ilköğretim kademesinde (1 değişkeni) eğitim verme değişkeni ile üniversite hazırlık sınıfında (Yabancı Diller Yüksekokulunda) (4 değişkeni) eğitim verme değişkenleri arasında Yüksekokul kademesinde eğitim verme lehine; orta kademe (2 değişkeni) eğitim verme değişkeni ile Yabancı Diller Yüksekokulu kademesinde (4 değişkeni) eğitim verme değişkenleri arasında Yüksekokulda eğitim verme değişkeni lehine; lisede (3 değişkeni) eğitim verme değişkeni ile Yabancı Diller Yüksekokulu kademesinde (4 değişkeni) eğitim verme değişkeni arasında ise, yine Yüksekokul lehine bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, diğer kademelere göre, Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan öğretmenlerin (öğretim görevlileri) dilsel güven algıları diğer kademelerde çalışan meslektaşlarına göre daha yüksektir. Sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Eğitim verilen kademe değişkenine göre, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algularını Değerlendirme Ölçeğinin* toplamı bazında ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt boyutlarında saptanan schefe analizleri sonuçları

Dependent Variable	(I) d4	(J) d4	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Stop	1,0	2,0	-,09557	,09368	,791
		3,0	-,12928	,09709	,621
		4,0	-,42457*	,08123	,000*
	2,0	1,0	,09557	,09368	,791
		3,0	-,03371	,08201	,982
		4,0	-,32900*	,06244	,000
	3,0	1,0	,12928	,09709	,621
		2,0	,03371	,08201	,982
		4,0	-,29529*	,06745	,000
	4,0	1,0	,42457*	,08123	,000
		2,0	,32900*	,06244	,000
		3,0	,29529*	,06745	,000
sf1	1,0	2,0	-,24314	,12175	,265
		3,0	-,16667	,12618	,628
		4,0	-,49111*	,10557	,000
	2,0	1,0	,24314	,12175	,265
		3,0	,07647	,10659	,916
		4,0	-,24797*	,08115	,027
	3,0	1,0	,16667	,12618	,628
		2,0	-,07647	,10659	,916
		4,0	-,32444*	,08766	,004
	4,0	1,0	,49111*	,10557	,000
		2,0	,24797*	,08115	,027
		3,0	,32444*	,08766	,004
sf2	1,0	2,0	-,00835	,10757	1,000
		3,0	-,11596	,11148	,781
		4,0	-,38488*	,09327	,001
	2,0	1,0	,00835	,10757	1,000
		3,0	-,10761	,09417	,728
		4,0	-,37653*	,07169	,000
	3,0	1,0	,11596	,11148	,781
		2,0	,10761	,09417	,728
		4,0	-,26892*	,07745	,008
	4,0	1,0	,38488*	,09327	,001
		2,0	,37653*	,07169	,000
		3,0	,26892*	,07745	,008
sf3	1,0	2,0	-,04194	,12252	,990
		3,0	-,10251	,12699	,884
		4,0	-,40093*	,10625	,003
	2,0	1,0	,04194	,12252	,990
		3,0	-,06057	,10727	,956
		4,0	-,35899*	,08166	,000
	3,0	1,0	,10251	,12699	,884
		2,0	,06057	,10727	,956
		4,0	-,29841*	,08822	,010
	4,0	1,0	,40093*	,10625	,003
		2,0	,35899*	,08166	,000
		3,0	,29841*	,08822	,010

Yüksekokulda görev yapan öğretim görevlilerinin dilsel güven algılarının daha yüksek olması, lisans mezuniyet notu ortalamalarının belli oranda yüksek olması, dil düzeylerinin belirlenmesi için ulusal ve/veya uluslararası dil sınavlarından geçmeleri, alanlarında lisansüstü akademik çalışma yapmaları, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavından ve sözlü mülakatlardan başarılı olma suretiyle, özenle seçilerek mesleğe atılmaları, sayılan ölçütlerin yerine getirilmesinin yüksek düzeyde özverili bir çalışmayı ve nitelikli bir akademik altyapıyı, sağlam bir alan ve yöntem bilgisini gerektirmesi etmenleriyle açıklanabilir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de açıklandığı gibi, güven inşası önceden ve zaman içerisinde kazanılan başarılar ile ilintilidir. Söz konusu güven algısı, Yüksekokulda öğretim görevlisi olabilme ölçütlerini taşımanın akademik ve toplumsal çevrede yarattığı takdirle pekişmektedir. Devlet ve Vakıf Üniversitelerine ait iki Yabancı Diller Yüksekokulunun öğretim görevlilerini karşılaştırarak yapılan bir araştırmada, mesleki gelişimden zevk alma ve mesleki gelişimi önemsemeye yönelik tutumların genel olarak olumlu olduğu saptanmıştır (Baykal, 2019: 76). Burada, gelişimden keyif alma, gelişimi önemseme ibareleri, açık bir şekilde üstbilişsel yaklaşımların gelişkinliğine vurgu yapmaktadır. Dilsel güvenin altyapı temelinde sağlam olmasının bunu kolaylaştırdığı gerçeği her iki yönde de geçerlidir. Öğretmenin dilsel bilgi ve beceri dağarcığının ortak ortam enerjisiyle artması ve beraberinde gelişen bilişsel doygunluk, bir tepke (refleks) olarak kişinin iç dünyasında dilsel güveni olumlamaktadır.

5.5. Eğitim Kurumunun Devlet Kurumu veya Özel Kurum Olması Değişkeni

Çalışılan eğitim kurumunun Devlet kurumu veya özel sektör kurumu olması değişkeninin (d5), *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında, yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarında yarattığı farklılaşmayı incelemek için bağımsız grup t testleri yapılmıştır. Çalışılan eğitim kurumunun Devlet kurumu veya özel sektör kurumu olması değişkeninin hiçbir boyutta farklılığa yol açmadığı saptanmıştır (tstop (297) = -0,134, p = ,893; t sf1(297) = 0,405, p = 0,686; tsf2 (297) = -1,454, p = 0,147; tsf3(297) = 1,037, p = 0,300). Tablo 15'de, eğitim kurumunun Devlet kurumu veya özel kurum olması değişkenine göre, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci

alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları üzerindeki farklılaşmasına ilişkin, yapılan bağımsız grup t testleri analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 15. Eğitim Kurumunun Devlet Kurumu veya Özel Kurum Olması Değişkeni göre, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında, farklılaşmaya ilişkin bağımsız grup t testi sonuçları

	d5	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
stop	1,0	189	3,9125	,42205	-,134	297	,893
	2,0	110	3,9194	,43647			
sf1	1,0	189	3,8370	,52441	,405	297	,686
	2,0	110	3,8109	,56167			
sf2	1,0	189	3,9162	,46688	-1,454	297	,147
	2,0	110	4,0000	,50330			
sf3	1,0	189	4,0013	,52370	1,037	297	,300
	2,0	110	3,9341	,56835			

Tablo 15'e göre, eğitim kurumunun Devlet kurumu veya özel kurum olması değişkeninin, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeğinin* tümünde ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarında herhangi bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($t_{stop} (297) = -0,134$, $p = ,893$; $t_{sf1} (297) = 0,405$, $p = 0,686$; $t_{sf2} (297) = -1,454$, $p = 0,147$; $t_{sf3} (297) = 1,037$, $p = 0,300$).

Devlet kurumlarında ve özel kurumlarda çalışan yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarının birbirlerine kıyasla daha yüksek veya daha düşük olmadığı saptanmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin okullarda işe alınması için gerekli temel kriterler incelenirse, bunların, öğretmenlik lisans diploması, mezuniyet Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesinden ise lisans diplomasına ek olarak stajını ve eğitimbilimsel yetişimini tamamlamış olmak, Kamu Personeli Seçme Sınavında ve Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavında yeterli puanı almış olmak ve belli durumlarda deneyim yılı düzeyi olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, özel kurumlar yabancı dil öğretmenlerini işe alırken, yurtdışı deneyimini, yabancı dilde konuşmayı, doğru ve aslına uygun telaffuzu, sohbet etme yetisini ölçme amacıyla, sözlü mülakatlar gerçekleştirmenin yanında, kaynak dil Türkçeden hedef dile doğru yapacakları çevirilerin değerlendirilmesiyle adayları sınavabilirler. Görüldüğü gibi, temel nitelikler devlet kurumlarında ve özel kurumlarda aynı iken, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanakları değişebilmektedir. Burada, kurumların öğretmenlere sunduğu dilsel güveni geliştirmeye dayalı akademik ve toplumsal etkinlikler ve olanaklar önem

kazanmaktadır. Ancak, bunlardan verimli bir şekilde yararlanmak, akademik gelişimini lisansüstü çalışmayla ilerletmek ve öz gelişimini sürekli kılmak kişinin kendi seçimidir. Okul yıllarında başarılı bir öğrenci olmak; ekinsel, sanatsal ve entelektüel etkinliklerle yabancı dili bütünleşik kılmak ve araştırma merakını canlı tutmak gibi üstbilişsel yetiler ile gönüllü kültür elçisi olmak gibi toplumsal-duyuşsal girişkenlik, yabancı dilin adeta bir derin uğraşı gibi kişinin yaşamında yer almasını sağlar. Böylelikle sürekli gelişen dile yatkınlık, aracılık yeteneği (bir metne aracılık etmek, kavramlara aracılık etmek, iletişime aracılık etmek, çevrimiçi iletişime aracılık etmek)²⁶ (Avrupa Konseyi, 2020 : 89 ve 95) ve bilişsel hareketliliğin, dilsel güven inşasında rol oynadığı düşünülebilir. Bu doğrultuda, çalıştığı kurumun Devlet kurumu veya özel kurum olma durumunun, yabancı dil öğretmenin dilsel güveni üzerindeki etkisine dair araştırma kayıtlarına rastlanamamakla birlikte, güven algısının, iş yaşamı başladıktan sonra, deneyim, bilimsel çalışma, akademik biçimlenim ile gelişebileceği ancak sıfırdan kurulamayacağı unutulmamalıdır.

5.6. İkinci Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni

İkinci bir yabancı dil bilme değişkeninin (d6), *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* toplam ölçek puanları açısından, anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir ($t(298)= 3,099$, $p=0,002$). Farklılık ikinci yabancı dil biliyor olma değişkeni lehinedir ($X_{varort}= 3,98$; $X_{yokort}= 3,83$). Tablo 16'da, ikinci bir yabancı dil bilme değişkenine göre, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* tüm ölçek ile birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları açısından farklılaşmaya ilişkin, yapılan bağımsız grup t testi analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16 değerlendirildiğinde, ikinci bir yabancı dil bilme değişkenine göre, toplam ölçek puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(298)=3,099$, $p=0,002$). Farklılığın ikinci yabancı dil biliyor olma değişkeni lehine olduğu görülmektedir ($X_{1ort}= 3,98$; $X_{2ort}= 3,83$). İkinci yabancı dil biliyor olma değişkeninin, özerk yetiler (F1) alt boyutunda ise herhangi bir farklılığa sebep olmadığı ortaya çıkmıştır ($t(298)= 1,872$, $p=0,062$). Temel yetiler (F2) alt boyutunda ise, ikinci yabancı dil bilme değişkeninin

²⁶ Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Avrupa Konseyi, 2020: 36), yabancı dilde geleneksel dört beceri modelininin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) giderek yetersiz kaldığının altını çizmektedir. Teknoloji ve iletişim çeşitliliğinin hızla geliştiği çağımızda, yabancı dil becerilerinin etkileşime dayanan, gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu anlamda, dil etkinlikleri dört iletişim biçimi altında sunulur: alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık; aracılığın (Avrupa Konseyi, 2020: 89, 95) yabancı dil yetileri arasında yer edindiği görülmektedir.

farklılaşma oluşturduğu görülmektedir ($t(298)= 3,077, p=0,002$). Farklılığın ikinci yabancı dil biliyor olma lehine olduğu görülmektedir ($X_{1ort}=4,03, X_{2ort}=3,86$). İkinci yabancı dil bilme değişkeninin özdeğerlendirme inançları (F3) alt boyutunda farklılığa neden olduğu görülmektedir ($t(298)= 2,705, p=0,007$). Özdeğerlendirme inançları alt boyutundan yer alan farklılığın ikinci yabancı dil biliyor olma lehine olduğu saptanmıştır ($X_{F31ort}=4,05, X_{F32ort}=3,89$).

Tablo 16. İkinci Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni değişkenine göre, *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* ve birinci alt boyut (F1) özerk yetiler; ikinci alt boyut (F2) temel yetiler, üçüncü alt boyut (F3) özdeğerlendirme inançları alt gruplarındaki farklılaşmaya ilişkin bağımsız grup t testi

	d6	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
stop	1,0	151	3,9885	,41360	3,099	298	,002
	2,0	149	3,8380	,42746			
sf1	1,0	151	3,8834	,52782	1,872	298	,062
	2,0	149	3,7678	,54230			
sf2	1,0	151	4,0298	,46471	3,077	298	,002
	2,0	149	3,8613	,48375			
sf3	1,0	151	4,0579	,56084	2,705	298	,007
	2,0	149	3,8909	,50698			

Bulgular değerlendirildiğinde, yabancı dil öğretmenlerin özerk yetileri ile ikinci yabancı dil bilme arasında farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Ancak, ikinci yabancı dil bilme özelliğinin, temel yetiler alt boyutunun üzerinde farklılaşma oluşturduğu ($t(298)= 3,077, p=0,002$) ve bu farklılığın ikinci yabancı dil biliyor olma değişkeni lehine olduğu görülmektedir ($X_{varort}=4,03, X_{yokort}=3,86$). Bu bağıntı, ikinci yabancı dil bilen yabancı dil öğretmenlerinin temel dil donanımları açısından daha gelişkin olduklarını düşündürmektedir. Aynı şekilde, sözkonusu değişkeninin özdeğerlendirme inançları alt boyutunun üzerinde de farklılığa neden olarak ($t(298)= 2,705, p=0,007$), bu farklılığın ikinci bir yabancı dil biliyor olma değişkeni lehine olduğu saptanmıştır ($X_{f31ort}=4,05, X_{f32ort}=3,89$). Yani, ikinci yabancı dil bilen yabancı dil öğretmenlerinin özdeğerlendirme inançları, ikinci yabancı dil bilmeyenlere göre daha olumludur.

Birden fazla yabancı dili kullanabilme becerisi, karşılaştırma yapma, diller arası bağlantı kurma, akılda tutma gibi bilişsel yetileri geliştirmekte olup, kişiyi yabancı dile yakın tutarak dili kullanma sıklığını arttırdığından, dilsel güven düzeyini de yükseltmektedir. Ulusal alanyazındaki bilimsel çalışmalar ise, daha çok yabancı dil öğretmenlerinin eğitimini verdikleri yabancı dili odağa almaktadır.

Bulgulardan hareketle, ölçeğin ikinci boyutundaki demografik verilerin çözümlenmesi, yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algılarının Yabancı Diller

Yüksekokulu öğretim görevlilerinde diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu; eğitimini verdiği dil haricinde ikinci bir yabancı dil daha bilen öğretmenlerin de, tek yabancı dile hakim öğretmenlere kıyasla daha yüksek dilsel güven algısına sahip olduklarını göstermiştir.

6. Sonuçlar ve Tartışma

6.1. Ölçek geliştirme: Birinci Boyutla İlgili Sonuçlar

Araştırmasonuçlarına göre, tüm ölçeğin korelasyon katsayısı .87' dir. Geçerlilik çalışmaları sonuçlarına göre, verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi sonucu KMO değeri 0,897'dir. Barlett küresellik testi Ki-kare değeri 1524,422'dir. Toplam faktör açıklayıcılığı 55,207'dir. Sonuçlar, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Maddeler düzeyinde yapılan ayırdedicilik analizinde, tüm maddelerin .001 düzeyinde anlamlı farklılık arzemesiyle ayırdedicilik gücü ortaya çıkmıştır. Ölçeğin faktör sınıflandırılması sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilerek, daha öz ve kompakt hale getirilmesi sağlanmış, iletişimselliği artırılmıştır. Bu doğrultuda, toplam on beş maddeden oluşan üç faktör kümesi, içerdikleri maddelerin işaret ettikleri anlamsal özelliklere göre, sırasıyla özerk yetiler, temel yetiler ve özdeğerlendirme inançları olarak adlandırılmıştır.

Güvenilirlik çalışması kapsamında,tüm ölçek 15 madde için toplam iç tutarlılık düzeyi 0,877'dir. Alt grupların iç tutarlılık düzeyleri, birinci faktör grubu için 0,791, ikinci grup için 0,819, üçüncü grup için 0,728'dir. Tüm faktörlerin Cronbach alpha değeri 0,70'in üzerinde olduğu için, ölçeğin tamamı ve alt faktörlerin yeterli güvenilirlikte olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Faktörler arası korelasyonları belirleyen Pearson çarpım Moment korelasyonu analizi sonuçlarına göre, tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. En yüksek korelasyon F1 alt boyutu ile toplam ölçek arasındadır ($r=0,861$, $p>0,01$). En düşük korelasyon F1 ve F2 arasındadır ($r=0,446$, $p<0,001$). F1 ile F3 arasındaki ilişki $r=0,461$, $p<0,001$ düzeyinde olup, F2 ile F3 arasındaki ilişki $r=0,633$, $p<0,001$ düzeyindedir.

Yapılan analizlerin ışığında hazırlanmış olan *Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algılarını Değerlendirme Ölçeği* birinci boyutunun, üç alt grupta toplanan 15 maddeden oluşan 5'li Likert yapıda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

6.2. Ölçek uygulama: Birinci Boyuta İlişkin Sonuçlar

Ölçeğin birinci boyutundan elde edilen bulgulara göre, yüksek, orta ve düşük düzeyde olumlu puan alan maddeler bulunmaktadır. Sonuçlara göre, “yabancı dil seviyemi mesleğimi yapmak için yeterli buluyorum” (madde 4) ifadesi en yüksek değerde olumlu puan alırken, en düşük puan alan ifade ise, “öğretmen olmadan önce akademik başarısı yüksek bir lisans öğrencisiydim” (madde 6) ifadesi olmuştur. Varılan sonuçlar Tablo 17’de dilsel güven açısından yorumlanıp özetlenmiştir.

Tablo 17. Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algularını Değerlendirme Ölçeğine göre Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dilsel Güven Algısı Düzeyi ve Dağılımı Sonuç Tablosu

Dilsel güven algisi	Özerk yetiler	Temel yetiler	Özdeğerlendirme inançları	Olumlu değerler
Üstbilişsel konular	Öğrenciler için özgün ders materyali araştırıp hazırlarım. (üstbilişsel)			Oldukça yüksek
	Fırsatını bulduğumda, Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye, karmaşık sayılabilecek cümleleri çevirmekle uğraşırım. (üstbilişsel)			Orta derecede yüksek
	Konuşurken cümlelerin sonunu zorlanmadan getirme konusunda gelişimimi takip ederim. (Üstbilşsel)			Orta derecede yüksek
	Ders esnasında yabancı dilde soru sormaları için öğrencileri yüreklendiririm. (Sosyoafektif)			Düşük derecede yüksek
	Yabancı dili konuşurken veya yazarken kelime bulmakta zorlanmadaki gelişimimi takip ederim. (Üstbilişsel)			Düşük derecede yüksek
Bilişsel konular		Öğrettiğim yabancı dilin imlasını çok iyi bilirim. (Yazılı anlatım)		Oldukça yüksek
		Düşüncelerimi yabancı dilde yazılı olarak sorunsuz ve yardımsız ifade edebilirim. (Yazılı anlatım)		Oldukça yüksek
		Yabancı dildeki her dil düzeyinden yazılı metinleri büyük ölçüde sorunsuz/yardımsız anlarım. (Yazılı anlama)		Orta derecede yüksek
		Öğrettiğim kelimelerin telaffuzundan eminim. (Sözlü üretim)		Düşük derecede yüksek

	Ders materyali olmayan sözlü metinleri ve konuşmaları sorunsuz ve yardımsız anlarım. (Sözlü anlama)		Düşük derecede yüksek
	Yabancı dili kullanarak zorlanmadan ders anlatabilirim. (Sözlü üretim)		Düşük derecede yüksek
Duyuşsal-Toplumsal konular	Yabancı dil seviyemi mesleğimi layıkıyla yapmak için yeterli buluyorum		Çok yüksek
	Yabancı dile olan ilgim ve araştırma merakım devam ediyor.		Oldukça yüksek
	Öğrettiğim yabancı dilin kültürü hakkında etraflıca bilgim vardır.		Orta derecede yüksek
	Öğretmen olmadan önce akademik başarısı yüksek bir lisans öğrencisiydim.		Düşük derecede yüksek

Sonuçlar özetlendiğinde, yabancı dili gönüllü olarak özel yaşamın ekinsel ve toplumsal alanlarına dahil etmek, ilerletmek için fırsat kollamak, içsel istekle araştırmaya devam etmek gibi üstbilişsel yaklaşımlarla gelişen özerk yetilerin gelişimiyle şekillenen güven açısından, öğretmenlerin dilsel güven algısının orta düzey sınırında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda, öğretmenlere ders dışı zaman dilimlerinde, kurumsal düzenlemelerle her yıl düzenli olarak mesleki yurtdışı deneyimi yaşatmak, ekinsel ve profesyonel yüzyüze/çevrimiçi etkinlikler sunmak, Türkçe ve yabancı dilde katılacakları bazı eğitimsel yetişimleri mesai saatine yedirerek planlamak, onların yabancı dilin güncel durumuyla edimsel (pragmatik) ve mesleki açıdan daha çok ilgilenmelerini sağlayabilir. Buna karşılık, bilişsel konularda, öğretmenlik yaparken sahip olunan alan bilgisine dayanan dilsel güven algısının, özerk yetilere dayananlara kıyasla, daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Değişkenliği, temel dil becerileri düzeyine yayıldığı için, bu becerilere ait güven algısı ortalama olarak yine orta düzeydedir. Burada en yüksek olumlu güven algısı, temel dil yetilerden yazılı anlatım ve yazılı metinleri anlama becerileri boyutundadır. En düşük sonuçlar ise, sözlü üretim (konuşma) ve sözlü üretimleri anlama becerilerinde ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin dilsel güven algı düzeylerinin gelişmesi için, yabancı dille, sınıf dışında da bütünleşmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Son olarak, duyuşsal-toplumsal konuları içeren özdeğerlendirme inançlarına göre, öğretmenlerin dilsel güven algıları, sayılan diğer iki gruba göre daha yüksektir.

Öğretmenler genel olarak, mesleklerini yapabilmeleri için gerekli dilsel güvene sahip olduklarını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, eğitimini verdikleri dile karşı ilgileri devam etmektedir. Ancak, dilin kuramsal altyapısının yanında, ekinsel bağlamda geliştirdikleri bilgi düzeyine öğretmenler fazla güvenmemektedirler. Bu yetersizlik algısı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullandıkları durağan bir kuramsal bilgi havuzu içine haspolduklarına işaret edebilir. Oysa dil ve kültür birlikte ele alınması gereken ayrılmaz bir bütündür ve dilin, toplumsal-kültürel devinimlerden, dilbilgisi kurallarına varana kadar her şekilde etkilenip sürekli yenilendiği bilinen bir gerçektir. Ayrıca, özdeğerlendirme inançlarına göre, üniversitedeki öğrencilik zamanlarındaki akademik başarılarının düşük olduğunu düşünmeleri, öğretmenlerin dilsel güven algısına olumsuz olarak yansımaktadır.

Sonuç olarak, sınıf içi ders uygulamalarda dilsel güven algısı belli ölçüde mevcuttur nitekim yazılı dilin üretilmesi, anlaşılması ve çevrilmesiyle ilgili yetilerdeki güven algılarının yüksek ve orta düzeyin altına düşmemesi bunu desteklemektedir. Mesleki merakın devam ediyor olmasını özgün ders materyali hazırlama konusundaki olumlu yaklaşım doğrulamaktadır. Bunun yanında, güven sarsıcı etmenlerin başında, telaffuz bilgisi eksikliği gelmektedir. Bununla ilgili olarak, ders esnasında öğrencileri yabancı dilde soru sormaya yönlendirmeye karşı olan kayıtsızlık da, öğretmenlerin kendi güvensizlik habitüslerinden dolayı geliştirdikleri bir davranış şekli olabilir. Nitekim, yabancı dil kullanırken güvensizlik algısı içinde bulunan bireyler (kullanıcılar), başkalarıyla o dilde iletişim halinde olmayı sağlayamama, karşı tarafın kullanıcının iletişim çabasını karşılıksız bırakması ve takdir etmemesi gibi nedenlerle, kendi kendilerini olumsuz yönde yargılayabilir, adeta olumsuzca damgalayabilir ve bu damgalama süreçleri hüsrana yol açarak, kişinin kendi kendine o dilde konuşma çabasını ve o dile karşı aidiyet geliştirmesini engeller (Bretegnier, 2020: paragraf 43)²⁷. Güven sarsıcı diğer bir etmen, kelime bilgisi yeterliliğinde orta düzeyde güven algısı geliştirilmiş olunmasıdır. Bu durum, ders uygulamaları dışında, dinleme/duyma/okuma/aracılık etkinliklerinde kısıtlı kalındığını düşündürmektedir. Genel geçer cümleler dışında yabancı dili kullanarak ders anlatmayı tercih etme durumuna olumlu yaklaşımın düşük olması (en azından ders süresinin yarısında) bu dilde sözlü ifade pratiğinin eksikliğine vurgu yapabilmektedir. Son olarak, lisans mezuniyeti not ortalamasının yüksek olmayıp geçer düzeyde olması, öğretmenlerin yerleşik dilsel güven algılarının olumlu yönde gelişmesinin önünü kesen önemli bir sarsıcı

²⁷ Özgün alıntı: “ (...) ces processus de stigmatisation génèrent de la frustration, peuvent induire de l’auto-odi et de l’insécurité linguistique venant inhiber l’appropriation, la prise de parole en langue d’insertion, mais aussi freiner l’affiliation sociale”.

etmemidir. Bu durum, yabancı dil öğretmenleri adaylarının, üniversite yıllarındaki ders başarı düzeylerinin daha yüksek olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

6.3. Ölçek Geliştirme ve Uygulama: İkinci Boyutla İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı ölçeğin ikinci boyutunda, ANOVA testi ve t-testiyle ölçümleri yapılan altı değişkenden dört değişkenin (cinsiyet, mesleki deneyim yılı, mezun olunan lisans alanı ve çalışılan eğitim kurumunun devlet kurumu veya özel kurum oluşu) dilsel güven algısı üzerinde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan öğretim görevlilerinin dilsel güveni diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Aynı şekilde, öğretmenliğini yaptıkları yabancı dil haricinde bir yabancı dil daha bilen farklı kademelerdeki öğretmenlerde de dilsel güven algısı, ikinci yabancı dil bilmeyenlere kıyasla daha yüksektir.

6.4. Sonuçlar ve Öneriler

Yapılan araştırma, Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin dilsel güven algısının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre, güven veya güvensizlik oluşumunda, öğrencilik dönemlerindeki (burada, erken dönem) akademik başarı çizgisinin ve görülen takdirin rolü büyük ölçüde belirleyicidir. Dilsel güveni sarsan konuşma ve telaffuz bilgisi eksikliği için, öğretmen adaylarına, sözlü anlatım derslerinde tek tek alıştırma yaptırmanın, zaman kısıtı ve bireysel farklılıklar açısından çok zor olduğu düşünüldüğünde, canlı veya çevrimiçi dinleme etkinliklerine yönelik tekniklerin tüm dil edinim dersleriyle bütünleştirilmesi, sınıf dışı dinlemeye dayalı yazılı ve sözlü raporlama ödevleri verilmesi; kelime bilgisinin artırılması ve ilgili sözlü performans sınavlarının yapılması düşünülebilir. Yazılı anlatım dersinin aynı zamanda sözlü anlatım olarak da değerlendirilecek şekilde hibrit teknikle sunulması bunlara eklenebilir.

Kültürel donanımla ilgili eksiklikten kaynaklı güvensizliği gidermek için, yurtdışı öğrenci değişim ve öğretmen adayı veya öğretmen değişim programlarının finansmanının desteklenmesi; öğretmen adaylarına, ayda bir kez gibi zaman aralıklarıyla, öğretmeni olunacak yabancı dilin konuşulduğu ve kültürünün yaşadığı ülkeler hakkında, güncel olaylardan derlenen uygun görsellerin ilgili dilde dinletilerek izlenmesinin sağlanması yararlı olabilecek etkinlikler arasındadır. Bu gibi etkinlikler, bir yandan öğretmen adaylarını toplumsal-duyuşsal anlamda biraraya getirerek ortak artı güç (sinerji) yaratırken, diğer yandan alan görgüsünü artırıcı yönüyle eğitici-öğretici olabilecektir.

Yabancı dil öğretmenliği alanı, çeşitli bilgi ve becerilerin aynı anda biraya gelmesini gerektiren karmaşık ve devingen çok yönlü bir bilim dalıdır. Bilgi ve becerilerin tümüne eksiksiz sahip olmak olanaksızdır; bundan ötürü belli bir hoşgörü payının bulunması kaçınılmazdır. Önemli olan, üniversiteden mezun olurken, öğretmen adaylarının, yeterli düzeyde dilsel altyapıyla mezun olmalarının sağlanmasının ödün verilmeden öncelenmesi ve öz gelişim bilinciyle yetiştirilmeleridir. Öğretmen adayı, akademik bilgi donanımının yanına, öz öğrenimli (otodidakt) bir yapıyı eklemese, edinimler sadece okuldaki kuramsal bilgilerle sınırlı kalacaktır. Yabancı dil öğretmenlerinin, bilimsel araştırmalar ışığında sürekli şekillenen bilgi dağarcığını ve öğretim yöntemlerini öğrencilerinin yaş ve dil öğrenim amaçlarına göre izlemeleri, bunları kullanmaya alıştıkları yöntemlerle harmanlamaları, öğretme izlemlerinde sürer durumcu (statükocu) olmayarak kendilerini güncellemeleri dilsel güven algılarının yükselmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Gelişimin meslek yaşamı boyunca devam ettiği göz önüne alındığında, öğretmenlere yönelik olarak, çeşitli düzeylerde güven algısına sahip olunduğu saptanan alanlarda, ayrı ayrı, güven algısının olumlu yönde gelişmesi için yapılabilecek etkinliklerin, verilebilecek desteklerin neler olabileceği hakkında; ayrıca öğretmenlerin, dilsel güven algısını arttırmaya yönelik beklentilerinin neler olduğunu saptama konusunda yapılacak farklı araştırmalar bu konuda ilerleme sağlamada yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akpınar Dellal, N. & Akın, B. (2016). Alman dili eğitimi öğrencilerinin öz yeterlik inançları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19) Fall, 19-30.
- Arı, B. (2019). Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik algılarındaki farklılıklar. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2004), 90-108.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8-10 Fall (2013), 67-76.
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt*. (Çeviren Millî Eğitim Bakanlığı Çeviri Komisyonu). Starsbourg: Council of Europe Publishing, 27.
- Badrinathan, V. (2020). L'enseignant de langue étrangère et rapport à la langue : comment l'enseignant indien du FLE négocie l'ambivalence « sécurité-insécurité linguistique. *Circula*, 12, (2020), 153-175.
- Bandura, A. (2004). J'y arriverai: le sentiment d'efficacité personnelle. *Sciences Humaines*, avril 2004, 148, 42- 45.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37-2, 122-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84-2, 191-215.

- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' self- efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Italy Kore University of Enna Frontiers in Psychology*.10- article1645, 1-7.
- Baykal, D. E. (2019). *Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Yıldız Teknik Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi örneği*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Biichlé, L. (2011). Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente. *Lidil*, 44-2011, 13-26.
- Bretegnier, A. (2020). Le mépris en sociolinguistique : exploration qualitative. *Lidil*, 61, paragraphes 1-54.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- Büyükkantarçoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Calvet, J-L. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Calvet, L.J., (1998) L'insécurité linguistique et les situations africaines. Calvet, L.J. ve M.L. Moreau (Ed.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (ss. 7-38). Paris: Agence de la francophonie.
- Castillo, C-T. (2012). Hiérarchie imaginée des locuteurs et des langues-cultures au Mexique. *Circula : Revue d'idéologies linguistiques*. La vulnérabilité linguistique. Dirigée par Claudia Torres Castillo.12, 42-65.
- Ciğerci, A. E. (2011).İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hata çözümleme denemesi. *Akademik bakış dergisi*, 25 Temmuz – Ağustos (2011), 17 sayfa.
- Cuet, C. (2011). Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives. *Synergies Chine*, 6-2011, 95-103.
- Çuhadar, C. & Mukadder, Y. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 199-210.
- Daftari, G. E. & Tavail, Z. M. (2017). The impact of non-native english teachers' linguistic insecurity on learners'productive skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13-1, 379-398.
- Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets*, 16 (2), 57–89.
- Ehtesham Daftari, G. (2016). *The impact of non-native English teachers' linguistic insecurity on learners' productive skills (Anadili İngilizce olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Dilsel Güvensizliklerinin Öğrencilerin Üretken Becerileri Üzerindeki Etkisi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Esen, G. (2012). *İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki özyeterlilik algıları: Mersin ili profili*. Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans tezi, 2012.
- Francard, M. (1997). *Insécurité linguistique. Sociolinguistique: concepts de base*, dirigé par Moreau, Marie-Louise. Liège: Mardaga.
- Gadet, F.(2003). *La variation sociale en français*, Paris: Ophrys.
- Gürol, A., Altınbaş, S. & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *Journal of New World Sciences Academy*. 5 (3), Article Number: 1C0209, 1395-1404.
- Hasaңebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüřhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 224-240.
- İşigüzel, B. & Aktaş, T. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin özyeterlilik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International language journal of education and teaching*. 2 (2), 25-39.
- Jantri, P. & Phusawisot, P. (2017). The influence of linguistic insecurity on Thai EFL teachers. Teaching performance, *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*., ISSN: 2617-0299 (Online); ISSN: 2708-0099 (Print).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar. İlkeler. Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Labov, W. (1996/2006). *The social stratification of english in New York City*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Labov, W. (1969). *The Study of Nonstandard English*, Washington, DC: National Council of Teachers of English.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, (İngilizceden Fransızca'ya çev. Alain Kihm). Paris: Editions de Minuit.
- Lahlou, S., Van der Meijden, R., Messu, M., Poquet, G., Prakke, F. & Sand, F. (1991). *Guide des techniques d'enquête pour l'évaluation de la recherche (Araştırma değerlendirme için anket tekniği rehberi)*. Commission des communautés européennes (Avrupa Toplulukları Komisyonu).
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle . *Savoirs* 2004 (5), (Hors série), 59-90.
- Lee, M.;Schutz, P-A. & Van Vlack, S. (2017). Non-native English-speaking teachers' anxieties and insecurities: Self-perceptions of their communicative limitations in Native and non-native teachers in English language classroom. Juan de Dios Martinez Agudo (Ed.), (Chapter 6. Pages 119-137), Boston/Berlin: Walter de Gruyter Inc.
- Oviedo, H-C., & Campo-Arias, A.(2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV-4, 572-580.
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev akademi dergisi*, 20 (-yaz 67), 59-84.
- Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non- natifs de FLE : le cas des Colombiens. *Circula : Revue d'idéologies linguistiques*, 12, 177-196.
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Doktora Tezi. Université de la Sorbonne nouvelle Paris III
- Şavlı, F. & Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (3), 1367-1385.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Anadili eğitimi dergisi*, 6 (3), 538-552.
- Şimşek, R., M. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: Ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-14.
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile öğretmen özyeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of human sciences*, 10 (1), 1167-1184.
- Tatar, S. (2010). İngilizcenin Yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 49-57.
- Tertemiz, N. & Ağıldere, S. (2015). Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1 Ocak), 252-267.
- Vesterinen, S. (2016). *Native and non-native teachers of English according to their students: Finnish university students' point of view*. University of Jyväskylä, Department of Languages, English, Master's Thesis (Finlandiya Jyväskylä Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldırım, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.