

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**11.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
VE ÖZYETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
AZİZ SEVİMBAY**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

2008

BARTIN-2016

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**11.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
VE ÖZYETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
AZİZ SEVİMBAY**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

BARTIN-2016

KABUL VE ONAY

Aziz Sevimbay tarafından hazırlanan ‘11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler’ başlıklı bu çalışma 26./12/2016 tarihinde yapılan sözlü savunma sınavı sonucu **oy birliği/ oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

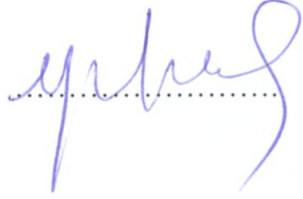
Başkan : Prof. Dr. Çetin SEMERCİ



Üye : Doç. Dr. Ali ARSLAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

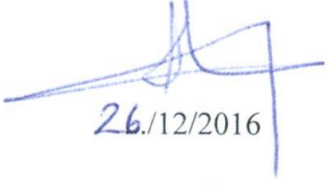


Bu tezin kabulü Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../20... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin Semerci danışmanlığında hazırlamış olduğum "11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler" adlı, yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



26./12/2016

Aziz SEVİMBAY

ÖNSÖZ

Uluslararası ilişkilerin ve işbirliğinin arttığı, kitle iletişim araçlarının giderek yaygınlaştığı günümüzde, yabancı dilde iletişim oldukça önem kazanmış ve evrensel manada vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda, küreselleşen dünyanın ortak dili olan İngilizce tüm toplumlarda yabancı dil olarak yaygın bir şekilde öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır. Ancak İngilizce için ülkemizde sarf edilen bireysel ve toplumsal çabalara rağmen istenen seviyede verimin alınmadığı değerlendirilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretim programı, kullanılan materyal, öğretim yöntem ve metotları kadar bireysel farklılıkların ve öğrenene ait değişkenlerin de başarıda etken oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarılarında doğrudan etkili olduğu düşünülen İngilizce dersine ait tutumları ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının birbiriyle ve diğer demografik özelliklerle ilişkilerini incelemek üzere bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın her safhasında pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Öncelikle yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmalarım sırasında engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım sayın danışman hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye; akademik katkıları, değerli fikirleri ve pozitif tutumlarıyla bana güç veren hocalarım Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ, Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN ve Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ'a; sınıf arkadaşlarım ve değerli dostlarım Ahu ÇATALBAŞ, İlkim IŞIK, Eray GEDİKOĞLU ve Cevdet DURAN'a; çalışmaya katılan öğrencilere ve son olarak, her zaman her alanda teşvik ve desteklerini benden esirgemeyen kıymetli annem, sevgili eşim ve çocuklarıma sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu araştırma Bartın Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 2016-SOS-CY-012 proje no ile desteklenmiştir. Katkılarından dolayı Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne ayrıca teşekkür ederim.

2016, Aralık

Aziz SEVİMBAY

Bartın

ÖZET

11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler

Aziz SEVİMBAY

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın-2016, Sayfa: XV+72

Araştırmanın amacı 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Bartın ili Merkez İlçesinde bulunan 12 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1256 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kırkız (2010) tarafından geliştirilen ‘İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği’ ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ‘İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği’ kullanılmıştır. Her iki ölçeğin bu araştırmanın verileri üzerindeki Cronbach Alfa değerlerine bakılmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği’nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.887, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği’nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.966 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < 0.05$). Yine öğrencilerin bölüm türü ve okul türü değişkenlerine göre, yapılan ANOVA testi sonucunda İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < 0.05$). Ayrıca, Pearson Korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin İngilizceyle ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında 0.01 manidarlık düzeyinde 0.52’lik bir ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerle (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağımlı değişken (tutum) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okuma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0.52$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.21$ olarak hesaplandığı

görülmektedir. Yazma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r=0.47$) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.07$) olduğu görülmektedir. Dinleme ve tutum arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0.48$) bir ilişki bulunmuş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=0.10$ olarak hesaplanmıştır. Konuşma ve tutum arasında pozitif ve ortaya yakın düzeyde ($r=0.41$) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.01$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birlikte bağımlı değişken durumundaki tutuma ait varyansı % 29 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle tutumun toplam varyansının % 29'unun adı geçen değişkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2=0.288$, $p < 0.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki göreceli önem sırası; okuma, dinleme, yazma ve konuşma şeklindedir. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancının alt boyutlarından olan okuma'nın beta değerinin ($\beta=0.318$) diğerlerine göre mutlak değerce daha büyük olması nedeniyle İngilizce dersine yönelik tutumu etkileyen en önemli yordayıcı olarak ifade edilebilir. Dinleme ve yazma değişkenlerinin tutumu yordamaya yönelik etkisi az iken konuşma alt boyutunun ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Ayrıca, Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.665 olarak bulunmuştur. Bu değer 2 nin altında olması pozitif, 2'nin üstünde olması ise negatif bir korelasyonun olduğunu gösterir, fakat bu istatistiğin 1'den az ya da 3'ten fazla olması endişe veren bir durum olabilir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, tutumun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: $Tutum = 1.776 + 0.303 \text{ okuma} + 0.089 \text{ yazma} + 0.120 \text{ dinleme} + 0.008 \text{ konuşma}$.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, İngilizce dersine yönelik tutum, Özyeterlik inancı

ABSTRACT

Master's Thesis

The Relationships Between Attitudes and Self-efficacy Beliefs of 11th Grade Students Towards English Lesson

Aziz SEVİMBAY

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCI

Bartın-2016, Pp: XV+72

The purpose of the study is to analyze the relations between the attitudes and self-efficacy beliefs of 11th grade students towards English lesson. Research was carried out with correlational study. The study group of the research is composed of 1256 11th grade students studying at 12 secondary schools in central district of Bartın province during the education terms of 2015-2016. As data instruments, 'The scale of attitudes towards English lesson' developed by Kırkız (2010) and 'English self-efficacy scale' developed by Yanar ve Bümen (2012) were used in the research. Cronbach Alpha coefficients of these scales in this study were calculated. The Cronbach Alpha reliability coefficient of 'The scale of attitudes towards English lesson' was found as 0.887, and the same for 'English self-efficacy scale' was found as 0.966. As for the findings: With respect to gender, a significant difference was found in students' attitudes towards English lesson depending on t-test result ($p < 0.05$). Similarly, according to the variables of study-fields and school types, significant differences were found in students' attitudes and self-efficacy beliefs towards English lesson depending on ANOVA test results ($p < 0.05$). Besides, according to the result of Pearson Moments analysis, a correlation of 0,52 at a significance level of 0.01 was found between students' attitudes and self-efficacy beliefs towards English lesson. When the binary correlation and partial correlation between predictor variables (reading, writing, listening and speaking) and dependent variable (attitude) were examined, it was observed that there was a positive and medium level relation between reading and attitude ($r=0.52$), but when other variables controlled, the correlation between two variables was

calculated as $r=0.21$. It was found that there was a positive and medium level relation between writing and attitude ($r=0.47$), when other two variables controlled, binary correlation was positive and low level ($r=0.07$). It was found that there was a positive and medium level relation between listening and attitude ($r=0.48$), when other variables controlled, the correlation between two variables was calculated as $r=0.10$. It was seen that there was a positive and virtually medium level relation between speaking an attitude, but when other variables checked, the correlation between two variables was $r=0.01$. Predictor variables (reading, writing, listening and speaking) explain the variance of attitude which is dependent variable at level of 29 %; in other words, 29 % of total variance of attitude is up to the variables mentioned ($R^2=0.288$, $p < 0.01$). According to the standardized regression index (β), the importance order of predictor variables on attitude toward English lesson is; reading, listening, writing and speaking respectively. Reading can be stated as the most important predictor which affect the attitude toward English, because the Beta value of reading ($\beta=0.318$), which is one of sub dimensions of self-efficacy belief toward English, is higher than the others regarding absolute value. While the predicting effect of listening and writing is little toward English, speaking sub-dimension has no effect in regression. Also, Statistics of Durbin-Watson (DW) was found as 1.665. If the value is under 2, it is considered as positive correlation; if it is above 2, it is considered as negative correlation, however if this level is under 2 or above 3, it may be considered as alarming level. According to the results of regression analysis, regression equation for the prediction of attitude is like that: $\text{Attitude} = 1.776 + 0.303 \text{ reading} + 0.089 \text{ writing} + 0.120 \text{ listening} + 0.008 \text{ speaking}$.

Keywords: Foreign language teaching, Attitude towards English, Self-efficacy belief

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BEYANNAME	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
GRAFİKLER LİSTESİ	XV
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.1. Alt Amaçlar.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR	6
2.1. İLGİLİ ALANYAZIN.....	6
2.1.1. Tutum.....	7
2.1.1.1. Tutumun Yapısı.....	8
2.1.1.2. Tutumun Öğeleri.....	9
2.1.1.2.1. Bilişsel Öğe.....	11
2.1.1.2.2. Duyuşsal (Duygusal) Öğe.....	12

2.1.1.2.3. Davranışsal Öğe.....	13
2.1.1.3. Tutum Davranış İlişkisi.....	14
2.1.1.4. Tutumun Oluşumu	15
2.1.1.5. Tutumun Ölçülmesi.....	16
2.1.1.6. Yabancı Dil ve Tutum.....	20
2.1.2. Özyeterlik	21
2.1.2.1. Özyeterlik İnançlarının Kaynakları.....	23
2.1.2.2. Özyeterlik İnançlarının Etkileri	25
2.1.2.2.1. Bilişsel Süreçler	25
2.1.2.2.2. Duyuşsal Süreçler	25
2.1.2.2.3. GÜdülenme Süreçleri	26
2.1.2.2.4. Seçim Süreçleri.....	26
2.1.2.3. Öğretme Öğrenme Süreci ve Özyeterlik İnançları.....	27
2.1.2.4. Başarı ve Özyeterlik	28
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	29
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
2.2.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi	36
BÖLÜM III: YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Yöntemi	38
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği.....	39
3.3.2. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnanç Ölçeği.....	42
3.4. Verilerin Analizi	43
3.5. Çalışmanın Uygulama Süreci	43
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	44

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	44
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	49
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	50
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	53
5.1. Sonuç ve Tartışma	53
5.2. Öneriler	55
KAYNAKÇA.....	56
EKLER LİSTESİ.....	65
EKLER	66
ÖZGEÇMİŞ	71

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Farklı Özyeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal ve Duygusal Tepkiler.....	23
2. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	40
3. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	44
4. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	45
5. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının ve Özyeterlik İnançlarının Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	46
6. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Bölüm Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	47
7. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının ve Özyeterlik İnançlarının Bölüm Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	48
8. Öğrencilerin İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnançlarının Alt boyutları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyonları.....	49
9. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
1. Kişilik Yapısında Değer, Tutum, İnanç İlişkisi.....	10
2. Biliş-Duygu-Davranış Modeli	11
3. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Özyeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi	22
4. Özyeterlik İnançlarının Kaynakları ve Etkileri	24

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik	Sayfa
No	No
1. Regresyon Analizi Histogram Grafiği.....	51
2. Regresyon Analizi Saçılma Grafiği.....	52

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın genel ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın varsayımlarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

GİRİŞ

Günümüzde bilim, teknoloji, edebiyat, sanat gibi pek çok alanda yaşanan hızlı gelişmeler uluslararası iletişimi zorunlu kılarak yabancı dil olgusunu ön plana çıkarmakta ve yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik önem sürekli artmaktadır. Yabancı dil öğretimi, diğer ülkeleri ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip etme ihtiyacı nedeniyle zorunlu hale gelmiştir. Öyle ki, dünyaya ayak uydurabilen insan olmak aynı zamanda yabancı dil bilen insan olmak anlamına gelmiştir (Aktaş ve İşigüzel, 2013, 11).

Bür ve Aycan (2013, 194)'a göre de, siyasal ve ekonomik alanda yaşanan değişimlerin devamlılığını sağlayabilmek amacıyla önceleri bir lüks olarak görülen yabancı dil bilme ve o dili konuşabilme durumu artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Aynı şekilde Tok ve Arıbaş (2008, 206) da ülkelerin eğitim, ekonomi, siyasi ve sosyal alanlarda daha ileri seviyeye ulaşabilmeleri için çok dilliliğin önemli olduğunu belirtmektedir. Anadilimiz olan Türkçe ile toplumda bireyler arası iletişim zaten sağlanabilmektedir ancak ülkemizin diğer ülkelerin ekonomik, siyasal, askeri, sosyal alanlar ile eğitim alanındaki seviyelerine ulaşabilmesi için diğer ülkelerdeki gelişmelerini takip etmesi ve ülkelerin ilerleme yolundaki adımlarını yakalayabilmesi gerekmektedir. Özellikle de evrenselleşebilme yolunda önemli adımlar atabilmek için diğer ülkelerin eğitim programlarını, eğitim seviyelerini ve eğitim alanında yapılan değişimleri takip etmesi, zorunludur ve bunun için yabancı dil bilmek gerekmektedir.

Bu bağlamda, ülkemizde halen önemli bir toplumsal ihtiyaç olan yabancı dil eğitimine Osmanlı'nın 19. yy. sonlarında daha çok yabancı ve özel okulların bulunduğu ortaöğretim seviyesinde başlanmıştır (Aküzel, 2006, 9). Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarında yabancı dil öğreniminin sınırlı olduğu, bu duruma yönelik uzmanların Türkçe dil reformunda sözlük hazırlayarak buna bir katkı sağladıkları bilinmektedir. İkinci Dünya Savaşından sonra tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de İngilizcenin popülerliğinin arttığı, bu saygınlığın o günden beri hala devam ettiği ve günümüzde yabancı dil öğretiminin

ilkokuldan yükseköğretime tüm öğretim kademelerinde verildiği bilinmektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2013).

Yabancı dilin önemine yönelik yukarıda açıklanan nedenler çerçevesinde yabancı dil ihtiyacının sağlanması için geçmişten günümüze ülkemizde atılan adımlara ve sarf edilen çabalara rağmen yabancı dil öğretimiyle ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. İkinci yabancı dil öğretiminin gündeme geldiği ülkemizde birinci yabancı dil öğretimindeki başarısızlık halen giderilememiştir. Böyle bir durumda öğrencinin ikinci bir yabancı dil öğrenmesinin ne kadar mümkün olduğu tartışılır (Aküzel, 2006, 5). Yabancı dil öğretiminde yaşanan başarısızlığı eski talim terbiye kurulu başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk ise şu şekilde ifade etmektedir:

“Lise mezunu bir öğrenci ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar 800 ~ 1200 saat arasında ders alıyor. Ama bunun sonucunda iki cümle kuramıyor. Milyarlarca saat boşa gidiyor. On binlerce öğretmenimiz boşa çalışmış gibi oluyor, trilyonlarca Türk lirası boşa gidiyor. Çünkü ürün sıfır” (MEB, 2004, 55).

Konu alanı çerçevesinde yapılan araştırmalar incelendiğinde olumsuz tutuma sahip, özyeterlik inancı düşük bireylerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olacağı görülmüştür. Bu değerlendirmeler ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemek araştırmamızın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yukarıda açıklanan nedenler çerçevesinde yabancı dil ihtiyacının sağlanmasına yönelik ülkemizde atılan adımlara ve sarf edilen çabalara rağmen yabancı dil öğretimiyle ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğretim programlarının amacına ulaşmasında ve beklenen başarı düzeyine erişilmesinde bilişsel unsurlar kadar, motivasyon, tutum ve öz yeterlik inancı gibi duyuşsal faktörlerin de önemli olduğu ifade edilmektedir (Yanar ve Bümen, 2012, 98). Olumsuz tutuma sahip, özyeterlik inancı düşük bireylerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olacağı düşünülmektedir. Eğitim uygulamalarının duyuşsal yanını oluşturan tutum ve değerler kullanılan materyal ve uygulanan stratejiler kadar etkilidir (Şimşek, 2014, 117). Özyürek’e (2016) göre de, çocuğun var olan durumunu açıklamada özgeçmişin önemli olduğunu, daha önceki yaşantıları üzerinde ağırlıklı olarak durulmasının çocuğun yanıltıcı beklentiler geliştirmesine yol açabileceğini ve bu

beklentilerin önem kazanmasının çocuğun kendini gerçekleştirmesini engelleyebileceğini ifade etmiştir.

Bu değerlendirmeler ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemek araştırmamızın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasında ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin analiz edilmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.3.1. Alt Amaçlar

Genel amaç doğrultusunda 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler şu alt amaçlar ile test edilecektir:

1. Öğrencilerin demografik açıdan cinsiyet, okul türü ve seçilen bölüm faktörlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu bölümde araştırma sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzlukları en aza indirmek amacı ile çalışma sınırlandırılmıştır. Sınırlandırma aşamasında aşağıdaki özellikler dikkate alınmıştır.

1. Araştırma Bartın ili Merkez ilçesi belediye sınırlarında yer alan 12 ortaöğretim kurumunda uygulanmıştır.

2. Araştırmada öğrencilerin demografik açıdan bölüm türü değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı ölçülmek istenmiştir. Ancak orta öğretim kurumlarında alan seçiminin 11. sınıfta yapılması nedeniyle araştırmanın çalışma grubu 11. sınıflar ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Araştırmada Kırkız (2010) tarafından geliştirilen ‘İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği’ ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ‘İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği’ kullanılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde çeşitli nedenlerle küresel dünyanın ortak dili haline gelen İngilizce tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı bir dil olarak öğrenilmekte ve öğretilmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesini kapsayan bu süreçte, öğrenenlerin hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmesi, yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen düzeye ulaşmış olmaları beklenir. Fakat önemli olan nokta, yabancı dil öğreniminin karmaşık ve problemlidir. Bu durumu karmaşık ve problemlidir hale getiren kaynaklardan bir tanesi de öğrenenlere ait bireysel farklılıklardır. Farklı bir ifade ile yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip olduğu bireysel özellikler ile doğrudan ilgilidir (Aydın ve Zengin, 2008, 82). Temel başlıklar halinde değerlendirildiğinde; öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları *inançları*, öğrenmeye yönelik *tutumları* ve *beklentileri*, bireyden bireye değişen *güdülenme düzeyleri* ve *duyuşsal durumları* olarak sıralanabilir. Dil öğrenim sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü ve dil ediniminde başarının artırılması, hedef grupların dil öğrenme sürecinde etkili olan bireysel farklılıklara yönelik farkındalık düzeylerini artırmaları ile mümkündür (Gardner, 1985, 171-175).

Ancak ülkemizde yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak yapılan değerlendirmeler dikkate alındığında, yabancı dil öğrenmede beklenen başarı seviyesine halen ulaşılmadığını, yabancı dil öğretim programlarında yapılan yenilikler ile başarının artırılması için sürekli çalışılmakta olduğunu göstermektedir. Bu değişikliklerden bir tanesi de yabancı dil derslerinin ilkokuldan itibaren programa yerleştirilmesidir (Anşın, 2006, 10).

“*Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılmış, İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır*” (Ekuş ve Babayiğit, 2013, 42).

Sonuç olarak, alan yazın tarandığında öğretim programı çerçevesinde yapılan değişikliklerin yanında İngilizce dersinde başarıyı etkileyen faktörlerin araştırıldığı, çeşitli değişkenlerin ders başarısı ile ilişkilerinin incelendiği yönelik pek çok akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak, duyuşsal durumlar içinde önemli bir yer tutan ve dil öğrenmede başarıyı etkilediği düşünülen değişkenler olarak *tutum* ve *özyeterlik inancı* kavramlarının aynı çalışma içerisinde yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik çeşitli değişkenlere göre ve kendi içlerindeki ilişkilerini incelemek üzere bu çalışma yapılmıştır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımı olarak, “Öğrenciler araştırmada kullanılan ölçekleri yanıtlamada samimidir.” şeklinde söylenebilir.

1.7. Tanımlar

Yabancı Dil Öğretimi: Araştırma içerisinde kullanılan ‘Yabancı Dil Öğretimi’ kavramı, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerine yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretimini ifade etmektedir.

Tutum: ‘Tutum’ kavramı bu araştırmada ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puan olarak kullanılmıştır.

Özyeterlik İnancı: Araştırmada kullanılan ‘Özyeterlik İnancı’ kavramı ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinden aldığı puanı ifade etmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde tutum ve özyeterlik inancı ile ilgili alanyazın bilgilerine, tutum ve özyeterlik inancı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

2.1. İlgili Alanyazın

Kültürler arası diyalog ve bilgi paylaşımı kültür ve bilginin taşıyıcısı olan dil ile gerçekleşmektedir. Bireyler, içinde yaşadığı toplumun bilgi ve kültür birikimini kendi anadili ile edinirken, farklı milletlere özgü bilgi ve kültüre ise o ulusların dili aracılığıyla erişebilmektedir (Şahin, 2009, 149).

Uluslararası ilişkilerin oldukça yaygın olduğu günümüzde, kişilerin veya ulusların iletişimi yalnız kendi dilleriyle sürdürebilmeleri olanaksızdır. Bu durum, günümüzde başka ülkelerin dillerini öğrenmeye yönelik isteği tüm dünyada hızlandırmıştır (Tapan, 1990; Akt., Kırkız, 2010, 20).

“Dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek için iletişimin sağlanmasında ve insan kişiliğinin oluşmasında önemli bir faktör olan yabancı dil bilme, günümüzde önemli bir gereksinime dönüşmüştür. Bunu takiben, formal eğitim kurumlarında yürütülen yabancı dil öğretim programlarında, dil öğrenimi açısından öğrencinin öğrenmesini destekleyecek nitelikteki uygulamalar önem kazanmıştır. Bu uygulamalardan biri de öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerin dil öğrenimine olan etkisine dikkat çeken ve yabancı dil öğreniminde akademik başarı ile bireysel özellikler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardır. Bunlara göre, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler yabancı dil öğrenmedeki başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir” (Kırkız, 2010, 20).

İlgili alan kapsamında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kişisel özelliklerin başında tutum ve özyeterlik inancı kavramları dikkati çekmektedir. Bireylerin duyuşsal özellikleri içinde yer alan bu iki kavramı ayrıntılı bir şekilde tanımlamak gerekmektedir.

2.1.1. Tutum

Tutum hakkında çok sayıda tanım yapıldığı bilinmektedir. Davranış bilimciler, sosyologlar, sosyal psikologlar, psikologlar ve hatta siyaset bilimciler tutumu tanımlarken kendi ilgi alanlarına yönelik ögeleri öne çıkarma eğiliminde olmuşlardır. Ancak en kapsamlı tanımıyla, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olan tutum, bireyin herhangi bir nesne, olay ya da durum karşısında sahip olduğu tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2011, 13-17).

Tutum, “*En geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir*” (Tolan, 1983; Akt., Gömleksiz, 2003, 216). Chapman (1999, 3) da tutumu, her şeyin başladığı yer olan beynimizdeki zihinsel bir durum, eşya ve olaylara zihnen bakış biçimimiz olarak tanımlamıştır.

Benzer şekilde, Deryakulu (2014, 262) da tutumu bireyin belirli bir kişi, nesne ya da duruma ilişkin birçok farklı inancı bütüncül bir yapı oluşturarak, o kişi, nesne ya da duruma yönelik hoşnutluk ve yakınlaşma veya hoşnutsuzluk ve uzaklaşma gibi belirli bir biçimde davranma eğilimi olarak açıklamıştır.

“*Tutumlarla ilgili olarak yapılan tanımlara bakılarak şunlar söylenebilir: Tutumlar geçici değil, uzun süreli organize olmuş, kişinin davranışları doğrultusunda gözlenebilen, tutarlı ve değişime dirençli eğilimlerdir. Tutumlar bireyin kendisine olmakla birlikte çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı oluşabilir. Ayrıca, tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler içermekte; motivasyon, deneyim ve bireyin önceden edindiği bilgilerle ilgili olduğu belirtilmektedir*” (Kırkız, 2010, 22-23).

Söz konusu tanımlarda göze çarpan ortak noktalardan biri de tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişki içerisinde olmalarıdır. Bu durum tutumların oluşumunda öğrenme sürecinin varlığını ve önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrenme süreci aynı zamanda tutumların değişkenlik boyutunun gündem oluşturmaya yol açmaktadır. Böylece, tutum değişmez ve durağan bir olgu değildir (İnceoğlu, 2011, 29).

2.1.1.1. Tutumun Yapısı

Tutumun diğer düşünce yapılarından ve bu yapılara bağlı oluşan davranışlardan ayırt etmek için Muzaffer Sherif şu ölçütleri öngörmektedir (İnceoğlu, 2011, 42) :

Kısaca, tutum kavramının ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmeyen, öğrenme süreci içerisinde sonradan kazanılan özelliklerdir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir ve bireyin hayatında bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık, denge ve düzenlilik sağlarlar.
4. İnsan ile nesne ilişkisinde tutumlar yoluyla belirlenen bir etkilenme durumu ortaya çıkar ve birey herhangi bir tutum kazandığında söz konusu nesneye yansız bir şekilde bakamaz.
5. Tutumların oluşması ve şekil alması için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada bulunması zorunludur.
6. Tutumların bireysel düzeyde oluşumu genelleme yaparak toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir (İnceoğlu, 2011, 42-44).
7. Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2014, 77).
8. Tutumlar insan davranışına yön verme bakımından bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri bünyesinde barındıran unsurlardır (Keskin, 2003, 4).

Özetle, kişisel tutumların oluşması ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, husus, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Tutum oluşumundaki mekanizma her iki tutum türü için de benzerdir. Ancak, ikisi arasındaki fark toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öğe ile ilintili olmasıdır. Kişisel tutum ise, obje ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985; Akt.,Kırkıs, 2010, 25).

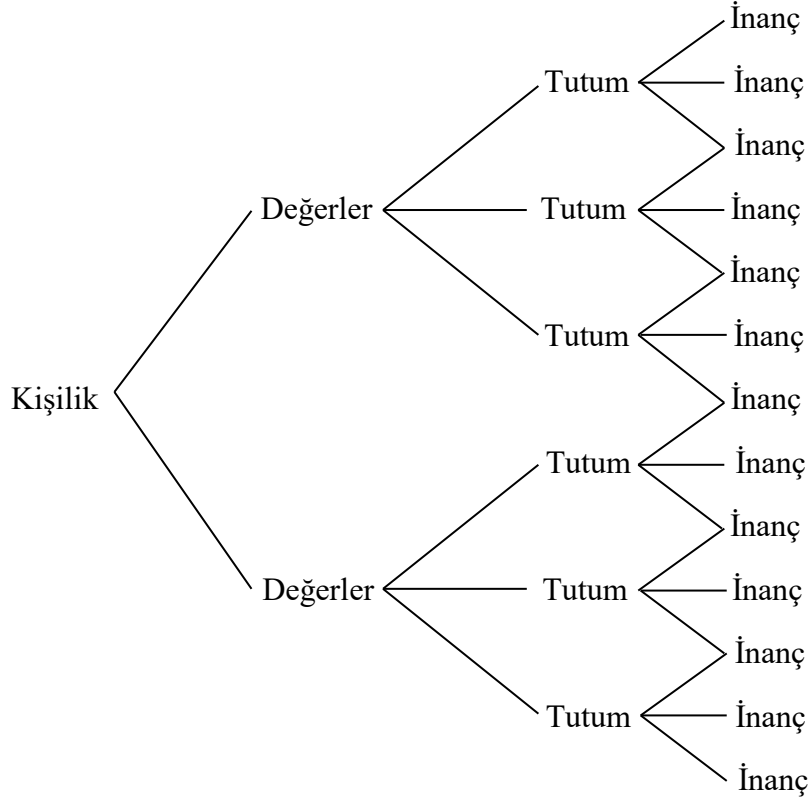
Tutumu; bir fikir, obje ya da insana karşı olumlu ya da olumsuz yönde oluşan tepki gösterme eğiliminin duygusal düzeyi olarak tanımlayan Klausmeier ve Goodwin ise ilgi veya tercihler ile tutum ve değerler arasındaki ilişkiyi şöyle betimlemiştir: İlgi veya tercihleri geçici olan bireylerin tutumları durağan, değerleri sürekli. İlgi veya tercihleri özel olan bireylerin tutumları alansal, değerleri geneldir. İlgi veya tercihleri geçici olan bireylerin ise tutumları durağan, değerleri sürekli. İlgi veya tercihleri dışsal hedefler olan bireylerin tutumları öznel, değerleri ise bireyin kendi içindedir. İlgi veya tercihleri yüzeysel olan bireylerin tutumları kendini anlamaya yönelik, değerleri ise merkezidir. Son olarak, ilgi veya tercihleri zayıf olan bireylerin tutumları toplumu anlamaya yönelik, değerleri ise yüksektir. İlgiler veya tercihler ile değerler arasında bulunan tutumlar; durağan olma, alansal bir özelliğe sahip olma, kendini ve toplumu anlamaya yönelik olma gibi özellikleriyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu nitelikler, tutumların özelliklerinin etkili bir biçimde tanımlanmasını kolay hale getirmektedir (Pehlivan, 1997; Akt., Kırkıs, 2011, 25-26).

Yine, yukarıda açıklanan özelliklerin ve tutumun yapısının anlaşılabilmesi için tutum oluşturu (duygusal, zihinsel ve davranışsal) öğelere değinmek faydalı olacaktır.

2.1.1.2. Tutumun Öğeleri

Kavramsal tanımı yapılan ve özelliklerine değinilen tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri de ele alınmalıdır. İnceoğlu'na (2011, 29-30) göre, tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi bulunmaktadır ve bu öğeler içerisinde daha çok örgütlenme ve iç tutarlılık olduğu öngörülür. Bu varsayıma göre, bir konu hakkındaki bilgilerini zihinsel öğe, o konuya hangi duygu ile (olumlu-olumsuz veya tarafsız) yaklaşacağını duygusal öğe, o konuya ilişkin nasıl bir tavır sergileyeceğini ise davranışsal öğe ile gösterir. Zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında bir uyum ve örgütlenme olmadığı sürece tutumun oluşması mümkün olmamaktadır.

İnançlarımızın tutumlarımızı, tutumlarımızın ise değerlerimizi oluşturarak kişiliğimizi etkilediğini gösterir şema Şekil 1. 'de verilmiştir. Tutumlar, destekleyici inançlardan doğal ve kaçınılmaz bir halde doğarlar (Atkinson ve Hilgard, 1992; Akt., Tavşancıl, 2014, 74).

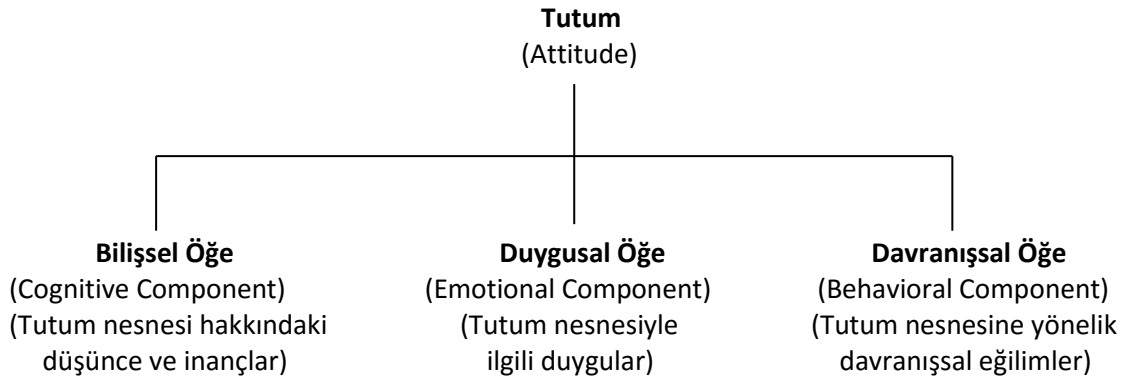


Şekil 1. Kişilik Yapısında Değer, Tutum, İnanç İlişkisi

Kaynak: İnceoğlu, Tutum, Algı, İletişim. 2011, 53.

Şekil 2.'de gösterildiği gibi tutumu oluşturan ve Biliş-Duygu-Davranış Modeli olarak adlandırılan yaklaşımda tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi olduğu belirtilmektedir. Tutum belli bir nesne ile ilgili olarak bireyi davranışa yönlendiren düşünce ve duyguların bütünüdür. Bu bağlamda, bilişsel boyut nesne hakkındaki düşüncelerimizi, duygusal boyut nesneye yönelik duygularımızı ve davranışsal boyut ise tutum nesnesine yönelik davranışsal eğilimini ifade etmektedir (Madran, 2012, 3).

Deryakulu'na (2014, 262) göre de, inançlar bazen daha kesin ve değişmez yargı ve değerlendirmeler haline gelmekte; bireyin belirli bir kişi, nesne ya da duruma ilişkin davranış eğiliminden ziyade daha çok zorunlu davranış kalıbı haline gelmektedir.



Şekil 2. Biliş-Duygu-Davranış Modeli

Kaynak: Madran, Tutum, Tutum Değişimi ve İkna, 2012, 3.

2.1.1.2.1. Bilişsel Öğe

Birey, durum, eylem ya da objeye yönelik tutumun konusunu oluşturan her çeşit bilgi, tecrübe, inanç ve fikri içeren zihinsel öge, tutumun önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bilişsel öge, kişinin düşünsel işleyiş süreci ve bilişsel işleyişin gruplandırılmasıyla ilişkili bir unsurdur. Kişi, çevresiyle olan ilişkilerinde bilişsel sisteminden faydalanır ve uyarıcıları kendi aralarında gruplandırarak birbiri ile bağ kurar. Söz konusu gruplama eylemi hem kişinin çevreye tepkisini kolaylaştırır, hem de çevresi ile uyumunda faydalı olur (İnceoğlu, 2011, 35). Kısaca bilişsel öge, tutum objesine yönelik düşüncelerimizi kapsamaktadır (Madran, 2012, 3).

Bir tutuma ait bilişsel öge kişinin tutum gösterdiği nesneye ya da olaya yönelik olan düşünce, bilgi ya da inançlarından oluşmaktadır. Örneğin bir kişi bilgisayar teknolojisine ya da bilgisayar kullanmaya karşı olabilir. Böyle bir tutumun bilişsel ögesini, bireyin bilgisayarın insan vücuduna olan etkilerine veya bilgisayar kullanımının insani değerleri yok edeceğine ilişkin bilgileri ve inanışları oluşturabilir. Bu ve buna benzer bilgi ve inançlar söz konusu tutumun bilişsel ögesini oluştururlar (Deniz, 1994; Akt., Kırkız, 2010, 27). Örnekte görüldüğü gibi, tutumların, varlığı bilinen ve kabul edilen bir duruma karşı olduğu söylenebilir. Aksi halde, varlığı bilinmeyen bir konuya ilişkin tutum oluşmaz. Tutum nesnesi ile ilgili bilgiler ne kadar gerçekse, onunla ilgili tutumlar da o kadar kalıcı olur. Tutum nesnesi ile ilgili bilgiler değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981, 14-15).

Bilişsel öge özetle, bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir ve tutum nesnesi hakkındaki inançlarımızı kapsar. Bir nesneye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum var

ise, o nesne hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Atkinson ve Hilgard, 1992; Akt., Tavşancıl, 2014, 75).

2.1.1.2.2. Duyuşsal (Duygusal) Öge

Çevreye ilişkin bilgi, duyum ve deneyimler sınıflandırıldığında, bu sınıflandırmaların hoşlanılan veya hoşlanılmayan durumlarla, istenilen ya da istenilmeyen hedeflerle bağdaştırılması olası bir durumdur. Bu ilişki durumu ise tutuma ait duyuşsal ögeyi temsil etmektedir. Tutum hakkında olumlu ya da olumsuz duygular beslemek daha önceki tecrübelerle bağlıdır. Herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular gelişmişse, bireyin daha önce bu uyarıcılar ile bir ilişkisi olmuş ve bu ilişki deneyimler sonucunda dolaylı olarak kabullenilmiş ya da reddedilmiştir. Birey bu uyarıcıları hatırladığında olumluluk ya da olumsuzluk içerisinde olacaktır. Dolayısıyla bu uyarıcıların hatırlanması o tutum konusuna ilişkin tepkilerin olumlu ya da olumsuz olmasına da sebep olacaktır (İnceoğlu, 2011, 31).

Aynı şekilde, duyuşsal öge tutumun kişiden kişiye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturur. Farklı bir ifadeyle, duygusal ögeler olumlu veya olumsuz etkiler içermektedir ve duygusal ögeleri içerme derecesine göre farklılaşmaktadır. Bazı tutumlar mantık ile açıklanamazlar ancak duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995; Akt., Tavşancıl, 2014, 75).

“Örneğin, İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip kişinin İngilizce derslerine katılmaktan çok hoşlanması, İngilizceyi zevkli bulması gibi olumlu duyguları; İngilizce’ye karşı olumsuz bir tutum besleyen kişinin İngilizce’den korkması, İngilizce ödevlerini yapmaktan nefret etmesi ve İngilizce derslerinde sıkılması gibi olumsuz duyguları bu tutumların duygusal ögesini oluşturur” (Kırkız, 2010, 28).

Madran (2012, 3) da benzer bir örnek ile kişinin hazır gıda tüketimini özendiren bireylere insan sağlığını tehlikeye attıkları için öfke hissetmesini, söz konusu gıda türüne yönelik tutumun duygusal ögesiyle bağdaştırmıştır.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, duygusal öge kişinin değerler sistemi ile doğrudan ilişkilidir. Birey, herhangi bir obje, mevzu veya kişiyle bağ kurarken sahip olduğu mevcut değer sistemi o kişinin ilişki biçimini şekillendirmesinde oldukça etkili olur. Öte yandan, duygusal öge ile davranışsal öge arasında doğrudan bir ilişki vardır, fakat davranışsal öge daha çok duygusal ögenin sonucu şeklinde ortaya çıkar. Bir başka ifadeyle,

sonuç olarak ortaya çıkan davranış bir nevi duygusal ögenin somutlaşmasıdır. Çünkü davranış olarak ortaya çıkmadıkça duygusal bir durumdan bahsetmek mümkün değildir (İnceoğlu, 2011, 31).

2.1.1.2.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, kişinin belirli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna yönelik davranış eğilimini temsil eder. Söz konusu davranış eğilimleri söz veya hareketlerden gözlenebilir. Bunlar, kişinin alışkanlıkları, kuralları ve tutum nesnesi ile ilişkili olmayan tutumlarının etkisi altındadır. Bu sebeple davranışsal ögeden bahsederken, iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Bunlar; duygusal davranış ve kuralsal davranışlardır. Duygusal davranış, tutum nesnesinin hoşlanılan veya hoşlanılmayan bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Kuralsal davranış ise, doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı bir davranıştır. Bireyin içinde bulunduğu grup ya da alt kültürde, bir davranış doğru olarak değerlendiriliyorsa, kişi o davranışı hoşuna gitmese de sergiler (İnceoğlu, 2011, 36).

Bireyin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargıları o kişiyi bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz harekete yönelmesine sebep olacaktır. İşte bu oluşum tutumun davranış ögesidir. Eğer birey herhangi bir nesneye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o nesnenin gereği doğrultusunda davranmaya eğilim gösterecektir. Bu açıklamalar benzer şekilde, tutumun davranış öncesi hangi yönde davranılacağını belirleyen bir iç durumdur. Örneğin, bazı öğrenciler bazı derslere olumsuz tutum geliştirmişlerdir ve bu sebeple ilgili dersin çalışmalarını ya yapmak istemezler ya da isteksizce ve zorla yaparlar (Üstündağ, 2001; Oruç, 1993; Akt., Kırkız, 2010, 29-30).

Madran (2012, 3), davranışsal ögeyi ‘Kişinin tutum objesine karşı davranışsal bir eğilimidir’ şeklinde ifade ederek, hazır gıda tükemine ilişkin duyuşsal öge içerisinde verilen örnekteki kişinin ‘hazır gıda tüketmemesi’ durumunu bu öge kapsamında açıklamaktadır. Tavşancıl (2014, 79) da benzer şekilde, tutumların davranış ögesinin bireyin duygu ve kanısına uygun bir şekilde hareket etme eğilimi olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögelerin sebep-sonuç ilişkileri dahilinde birbirinden etkilenerek tutumlarımızı oluşturduğu ifade edilebilir.

2.1.1.3. Tutum Davranış İlişkisi

Çoğu psikolojik değişkenlerde olduğu gibi tutumların da doğrudan gözlenemeyen, kuramsal değişkenler olduğu ve varoluşlarının yalnız sözlü ya da davranışa bağlı belirtilere dayanarak belirlendiği bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle, tutum kavramı kişinin herhangi bir davranışını ya da tepkisini yansıtmakta, birçok davranış ve tepkilerinden çıkarılmaktadır (Tavşancıl, 2014, 85). Aynı şekilde, tutumların bir çeşit motivasyon gücüne sahip olduğu ve cep telefonu gibi belirli bir tutum objesine yönelik pozitif bir tutumun kişinin söz konusu telefonu satın alma davranışına yansıtılabileceği ifade edilebilir (Madran, 2012, 4).

Bireyin tutum ve davranışları arasında bir ilişki olması, ölçülmesi zor olan çoğu davranışı ölçmemizi sağlar. Bu yöntemle bir tutumun çıkarsaması ona bağlı olarak davranışların değerlendirilmesine yardımcı olur (İnceoğlu, 2011, 181). O halde, tutum ile davranış arasındaki ilişki düzeyi nasıldır ve tutumlarımız davranışlarımızı ne oranda etkileyebilir? Bu bağlamda, tutuma yönelik yapılan araştırmaların bir kısmı tutumların net bir şekilde davranışları etkilediğine değinirken, bir kısmı ise bu ilişki düzeyinin düşük, tutarlılık oranının ise az olduğu sonucuna varmıştır.

Örneğin, bir araştırmada bireylere tanrıya inanıp inanmadıkları veya kişilerin kendini dindar olarak değerlendirip değerlendirmedikleri sorularak, kiliseye gidip gitmedikleri gözlemlenmiştir. Deneklerin bu sorulara verdiği yanıtlarla kiliseye düzenli olarak gitme hususunda düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. Fakat kiliseye düzenli olarak gitme eylemi tanrıya inanç veya dindar olma ile direkt ilişkili değildir. Hem tanrıya inanan hem de dindar olduğunu savunan çoğu birey için kiliseye gitmek anlamlı gelmeyebilir. Diğerleri ise hem tanrıya inancı olmaması, hem de dindar olmamalarına rağmen farklı sebeplerle kiliseye gidebilir. Kilise o kişiler için piknik veya eğlence merkezi olabilir. Bu sebeple sorulara verilen yanıtlarla kiliseye gitmek hususunda direkt bir bağ olmaması doğaldır. Başka bir açıdan, bireylere kiliseye gitmenin iyi bir düşünce olup olmadığı sorulmuş olsaydı, yanıtlar ile kiliseye gitme davranışı arasındaki ilişki muhtemelen daha yüksek çıkacaktı (Tavşancıl, 2014, 93).

Bahsedilen araştırmada elde edilen sonuçların tutarsızlık göstermesinin nedenlerini Tavşancıl (2014, 89) üç grupta ele almıştır:

a) Çevresel etkenler: Açık ve net bir tepki hem tutumun hem de çevrenin etkisi altındadır. Eğer çevrenin etkisi baskınsa, tutumun tepkiye katkısı azalır, böylece tutum ve davranış arasındaki ilişki de azalır.

b) Tutum dışı etkenler: Tutum ölçme yöntemleri tutuma yönelik tepkiyi etkileyebilir. Örneğin, La Piere'in araştırmasında, Sherif tutum ile davranış arasındaki tutarsızlığı kullanılan yönteme dayandırmaktadır.

c) Ölçme hataları: Ölçme yöntemlerinde güvenilirliğin düşük olması (anlaşılamayan sorular, cevaplayanların dikkatsizliği, yeterli bilgiye sahip olmayan bilgi işlem uygulayıcıları) tutum ve davranış arasındaki ilişkinin yanlış saptanmasına yol açmaktadır. Kimi zaman tutum ve davranış arasında görüldüğü belirtilen tutarsızlık, gerçek tutumun iyi bir şekilde saptanamaması sonucunda gerçekleşebilmektedir.

“Öte yandan, Fazio-Zanna (1978) ve Prislın (1996) tutumun kesinlik özelliğinin, kişinin ortaya çıkacak sonuçlar ve davranışlarla ilgili karar alma tutumlarında daha fazla güven duygusuna sahip olmasına izin vererek bireyin tutum-davranış ilişkisini arttırmakta olduğunu ifade etmişlerdir” (Saruhan, 2008, 21-24-26).

Özetle, tutumların davranışları etkilemesi basit bir durum değildir ve bireyin sahip olduğu normlar, alışkanlıklar ve öğrenme süreçleri ile çevre faktörü ve test ortamının bu durum üzerinde etkileri vardır. Böylece, tutumları yordayıcı değişken olarak kullanabilmek için araştırma bulgularının analiz kısmında sözü edilen faktörlerin davranışla olan ilişkilerini gözeterек değerlendirme yapılması gerekmektedir (Baysal, 1981, 38-40).

2.1.1.4. Tutumun Oluşumu

Çoğu tutumun kökeni çocukluğa dayanmakta ve genel olarak doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme yoluyla öğrenilmektedir. Fakat kazanılan tutumların kökeni bireysel tecrübelerden ziyade ebeveynlerdir. İlköğretim çağındaki öğrenciler tutumlarından bahsederken, çoğunlukla anne ve babalarının ifadelerinden örnek verirler. Kısacası, bireyler mevcut tutumlarını yaşantı yoluyla edinirler (Kağıtçıbaşı, 1999, Morgan, 1995; Akt., Tavşancıl, 2014, 79-80).

Tutumların oluşumu ve değişimini etkilediği varsayılan bu unsurlar incelendiğinde, ilk dört faktörün bireyin doğrudan kendi ile ilgili olduğu görülmektedir. Diğer üç faktör ise bireyin sosyal yaşantısının sosyal psikolojik özellikleri ile bağlantılıdır. Bu unsurlardan her

biri tutumun oluşumuna iki türde etkide bulunur: Birincisi, bireyin inanç sistemine özgü tutumsal içerik katar; ikincisi ise bu inanç sisteminin değişime açık oluş ya da bütünleşme derecesi gibi dinamik özelliklerini belirler. En etkili unsurlar toplumsallaşma süreci ve grup üyeliğidir, çünkü toplumların oluşumunda temel faktör diğer üyelerdir ve içinde bulunulan gruba uyma durumu da bireyler için önemlidir (Baysal ve Tekarslan, 1987; Akt., Kırkız, 2010, 38-39). Tutumların oluşumuna ilişkin unsurların bir başka sınıflaması İnceoğlu (2011, 172) tarafından yapılmıştır. Tutumların oluşumunun genel olarak öğrenme sürecine dayanmasına rağmen aşağıdaki etkenlerin de tutumların oluşumunda önemli rol oynadığını ifade etmiştir:

- Genetik (kalıtsal) aktarım
- Fizyolojik etmenler (ergenlik, hastalık, yaşlılık...)
- Tutum konusu ile yüz yüze iletişim
- Kişilik
- Toplumsallaşma süreci
- Grup üyeliği
- Sosyal sınıf

Bir başka açıdan, öğretmenlerin mesleğine karşı olan tutumları da davranışlarına ve sınıf atmosferine yansiyarak öğrencilerinin kişilik geliştirmelerinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Küçükahmet, 1986; Morgan, 1984; Akt., Semerci ve Semerci, 2004, 139).

2.1.1.5. Tutumun Ölçülmesi

Tutumlar daha önce de bahsedildiği gibi gizli veya varsayılan değişkenlerdir. Tutumların fiziksel bir boyutu olmaması ve soyut kavramlar olmaları nedeniyle ölçümleri oldukça zordur. Diğer bir ifadeyle, tutumları doğrudan ölçmek imkânsızdır. Kişilere herhangi bir tutum objesi sorulduğunda, genellikle net bir cevap alınmaz, ya da yüzeysel ve yanlış ifadelerde bulunurlar. Dolayısıyla, bireylerin tutumlarını öğrenebilmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimlerine yönelik bilgiler edinilmeye çalışılır (Thorstone, 1967; Akt., Tavşancıl, 2014, 101).

Bu bağlamda, tutumların ölçülebilmek için: gözlem, soru maddeleri, eksik cümleler, öykü anlatımı, yanlış belirleme metodu ve kapsam çözümlemesi gibi farklı yöntemler uygulanmaktadır. Tutumu ölçmeye yönelik çalışmalar üç kategoride derlenebilir: Birinci kategori, bireylerin herhangi bir duruma ilişkin gösterdikleri davranışlardan yola çıkarak çıkarsamada bulunmaya olanak sağlayan yöntemleri kapsar. Bu kategoride gözlem yapılarak bilgi toplanmalı ve tutum-davranış ilişkisi sağlanmalıdır. İkinci kategori, kişilerin fizyolojik tepkilerine bağlı olarak çıkarsamaların yapıldığı yöntemlerdir. Üçüncü kategori ise, kişilerin bir cümle, madde veya ön ad'a gösterdikleri tepkiye bağlı olarak çıkarsamaların yapıldığı yöntemlerdir. Bu grup içinde bulunan yöntemler 'ölçekleme teknikleri' olarak adlandırılır ve 'ölçek' olarak nitelendirilen araçlar kullanılır (Tavşancıl, 2014, 103-104).

“Bu ölçeklerden en sık kullanılanları: Thurstone Ölçekleri, Likert Ölçekleri, Guttman Ölçekleri ve Duygusal Anlam Ölçekleri (Semantic Differential Scale)'dir. Diğer ölçekleme teknikleri 1952'den günümüze geliştirilmelerine rağmen, ilk dört ölçeğin popülerliği halen devam etmektedir. Thurstone, Likert ve Guttman Ölçekleri cümleler içerirken, Duygusal Anlam Ölçeği bir dizi iki uçlu değerlendirme sıfatlarından oluşmaktadır. Likert Ölçeklerinde ise cümlelerin bir boyut üstünde yerleştirilmiş olmaları onları Thurstone ve Guttman Ölçeklerinden ayırır. Likert Ölçeklerindeki cümleler sadece tutum boyutunun iki ucuna yazılmışlardır, ancak Thurstone ve Guttman Ölçeklerinde bulunan cümleler, tutum boyutu üzerindeki tüm noktaları içermektedir” (Anderson, 1988; Akt., Kırkız, 2010, 423).

Tutum ölçeklerinin kullanım amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (Özgüven, 1998; Akt., Tavşancıl, 2014, 107):

1. Tutum ölçekleri kişilerin belirli bir tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılır.
2. Kişilerin gözlenebilen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre unsurlarının incelenmesi amacıyla kullanılır.
3. Kişilik ölçekleriyle birlikte davranışı etkileyen önemli bir unsur olarak kişiye ait uyum problemlerinin tespit edilmesinde kullanılabilir.

Tutumların ölçülmesi konusunda üzerinde durulması gereken bir diğer husus ise, tutumların ölçülmesinde kullanılan ölçek ve ölçülen özelliklere ilişkin temel ilkelerdir. Bu ölçekler ile elde edilen ölçme sonuçlarının yalnızca söz konusu ilkeler sağlanabildiği takdirde geçerli olabileceği ifade edilebilir. Bu temel ilkeleri, Tavşancıl (2014, 107)

süreklilik, tek boyutluluk, doğrusallık ve eşit aralıklar ile üretilebilirlik başlıkları altında ele almıştır.

1. Süreklilik: Psikolojik ölçekler kullanılarak ölçülen özelliğin sürekli bir değişken olduğu ve tutum ölçekleriyle ölçülen tutum objesine ilişkin en olumsuz olandan en olumlu olana kadar uzanan boyutta, giderek küçülen bir dereceleme yapılabileceği kabul edilir. Bir değişkenin sürekli olması, o değişkenin eşit aralıklı ölçek kullanılarak ölçülebileceği anlamına gelir. Örneğin, Likert türü bir tutum ölçeğinde 3 ile 11 arasında olabilen ve en olumsuzdan en olumluya doğru bir derecelenmeler mevcuttur (Tavşancıl, 2014, 108).

2. Tek Boyutluluk: Ölçmenin temelini oluşturan bu ilke, ölçme işleminin tek bir boyut üzerinde bulunan bir özelliğin ölçülmesi gerektiğinin bildirir. Örneğin, ölçme aracı olan cetvel ile sadece uzunluk ölçülebilir, sıcaklık veya hacim ölçmek için kullanılamaz. Oldukça basit görünen bu ilke, tutumları ölçmek için kullanılacak ölçeklerde de geçerlidir. Fakat günümüzde bilgisayar kullanım alanının genişlemesi çok boyutlu ölçekleme yöntemlerinin de geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Farklı bir ifadeyle, ölçülmesi planlanan psikolojik yapının kaç boyuta sahip olduğu bulunabilmektedir. Böylelikle, her bir boyut için ayrı ayrı ölçme yapılabilmektedir (Tavşancıl, 2014, 108).

3. Doğrusallık ve Eşit Aralıklar: Ölçeğin ölçüm sürekliliğini bir doğru çizgi şeklinde ölçmesi ve ilke olarak birbiriyle değiştirilebilir birimlerle gösterilebilen aralıklardan oluşması anlamına gelir. Örneğin bir metrenin eğri değil, doğru olduğu, üzerinde de birbirine eşit aralıklı santimetre gibi ölçme birimlerinin kullanıldığı açıkça görülür. Ancak kodlama birimlerinin geliştirilmesi birbirleriyle değiştirilebilir olması güçtür. Cetvel üzerinden örneklendirilirse: Bir santimetre birim olarak cetvelin başında da sonunda da aynı olmasına rağmen, tutum ölçeğinde sayısal manada eşit görünen aralıklar psikolojik ya da farklı bir anlam boyutu bakımından birbirine eşit farklılıklar ortaya çıkarmayabilir (Sencer, 1989; Akt., Tavşancıl, 2014, 107-110).

4. Üretilebilirlik: Ölçekten elde edilen verilere dayanarak yeni bilgilere ulaşmak anlamına gelen üretilebilirlik, tek boyutluluğun bir sonucu olarak açıklanabilir. Örneğin, bir sicimin uzunluğu 70 cm. olarak ölçülmüş ise ve bu ölçümü ölçeğin diğer seçeneklerini kullanarak ifade etmek istediğimizde,

a. 30 cm'den uzundur

b. 60 cm'den uzundur

c. 90 cm'den uzundur

Bu seçeneklerden b'yi ele aldığımızda, ölçülen uzunluğu bilmeyen bir kişi b seçeneğinin seçildiğini bilmekle örnekteki sicimin 30 cm'den uzun ancak 90 cm'den kısa olduğunu yorumlayabilir. Ancak tutum ölçeklerinde ölçeğin çoğu zaman tek boyutlu olmaması nedeniyle bu tür yorumların yapılmasının ideal çıkarımlar ya da sonuçlar elde edilemeyeceği bir gerçektir (Kağıtçıbaşı, 1986, Sencer, 1978; Akt., Tavşancıl, 2014, 109-110).

Son olarak, ölçeklerle çalışmanın avantajları ve dezavantajları şu şekilde özetlenebilir (Wells, 2002; Akt., Tavşancıl, 2014, 106):

- Kullanımı basit ve verimlidir.
- Pahalı olmaması nedeniyle uygulanması ve puanlaması rahattır.
- Diğer veri toplama tekniklerine göre daha net ölçümler yapılır.
- Ölçümler tekrarlanabilir.
- Ölçümle ilgili yapılacak işlemlerde sistematik bir yaklaşıma gidilebilir.
- Kavram, yapı gibi soyut kavramların ölçümleri de yapılabilir.

Ancak,

- Ölçekler önceden belirlenen bazı soru ve problemler üzerinde çalışmak için oluşturulduğundan karşılaşılan problem tüm yönleriyle kavranamamış olabilir.
- Çok geniş aralıklı tepkilere göre oluşturulma eğilimi olan bu ölçekler özel bir problemin direk olarak ölçümüne imkân sağlamayabilir.
- Tepki kurulumu (response set) etkisine açıktır.
- Ölçülmek istenen hangi özelliğin daha çok önem arz ettiği varsayımlara dayalıdır.

2.1.1.6. Yabancı Dil ve Tutum

Yabancı dil alanında öğrenene ait değişkenlerin, özellikle duyuşsal unsurların öğrenmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, en çok tercih edilen duyuşsal unsurun tutum olduğu görölmektedir. O halde, yabancı dil öğreniminde tutumun rolü nedir? Bu alanda yapılan çalışmalarda araştırmacılar niçin tutumu tercih etmektedir?

Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü bu durumu şu şekilde açıklamıştır: ‘Dile ait tutum, farklı dilleri konuşan kişilerin kendi dillerine veya birbirinin dillerine ilişkin sahip oldukları tutumdur. Dile yönelik olumlu veya olumsuz duygular, söz konusu dilin dilbilim açısından zorluğu ya da basitliğı, o dili öğrenmenin zorluk ya da kolaylığı, dilin önem derecesi, dilin popülerliğı gibi durumlara bağlıdır’ (Richards, Platt, Platt, 1992, 199). Benzer şekilde İnal vd., (2000, 39), öğrenci tutumunun öğrenmede tamamlayıcı faktör olduğunu, yabancı dil eğitiminde dil öğrenimine ilişkin davranışları biçimlendirdiğini ifade etmişlerdir.

“Öğrenciler yabancı dil sınıflarına boş bir tablo olarak gelmezler. Aile ve arkadaşlarla yapılan konuşmalar, çevre ve öğrenilen dilin toplumuyla ilgili kişisel deneyimlerden oluşan tutumları da yanlarında getirirler” (Chambers, 1999; Akt., Bilgin, 2006, 7).

Yine, yabancı dil öğreimi alanında yapılan araştırmalarda tutumun sıklıkla tercih edilmesine neden olan unsurlardan biri de tutumun bir parçası olduğu duyuşsal faktörlerin başarı üzerindeki etkisidir. Ushida (2003, 49) bu durumla ilgili olarak, tutum ve güdülenmenin bilgisayar destekli dil öğreniminde öğrencinin başarısında en önemli unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Olumlu tutum öğrenci başarısını artırırken, olumsuz tutum öğrencilerin başarısını düşürebilir. Dörnyei ve Ottó (1999) tarafından “İkinci Dil Motivasyon Süreci Modeli” olarak ortaya çıkarılan çalışmada da tutumun dil öğrenmede önemli bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır (Csizér ve Dörnyei, 2005, 31).

Tutumu, Duyuşsal Filtre Hipotezi’nde dil öğrenme başarısına yönelik etkili bir unsur olarak tanımlayan Krashen (1987) da, *tutum, güdülenme, özgüven ve kaygıyı* ikinci dil öğrenme başarısını etkileyen faktörler olarak belirtmiştir (Krashen, 1987; Akt., Kırkız, 2010, 51)

“Genelde öğrencinin tutumu dil öğrenmedeki başarı seviyesini etkiler ve aynı zamanda öğrenci bu başarıdan etkilenir. Diğer bir deyişle, öğrencinin olumlu tutumu başarıyla birlikte artar. Bununla birlikte öğrencinin olumsuz tutumu başarısızlıkla daha da çoğalmaktadır. Bazı durumlarda öğrenci bir dili olumlu bir tutumla öğrenmeye başlar. Fakat belli nedenlerden dolayı öğrenmede başarı gösteremez. Böylece öğrencinin bakış açısı olumsuz olarak değişir. Öğrencinin olumsuz tutumu onu dil öğrenmek için hiçbir çaba göstermemeye yöneltir. Bir yandan öğrenci yeni bir dili öğrenmek, diğer kültürün bir parçası olmak ister. Diğer yanda ikinci dil öğrenmeyi bir çeşit asimile olma olarak algıladığı için kendi kimliğini devam ettirme isteği içerisinde. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin kendisini çelişkili bir durum içerisinde bulduğu açıkça belli olmaktadır (Ellis, 1994; Akt., Bilgin, 2006, 8).

Tutum kavramı üzerine yapılan tanımlar ve verilen örneklerden anlaşıldığı gibi, çeşitli unsurların yabancı dil öğretiminde öğrencinin derse yönelik olumlu veya olumsuz tutum edinmesine sebep olduğu ve bu tutumların öğrencinin akademik başarısını önemli ölçüde etkilediği değerlendirilmektedir.

2.1.2. Özyeterlik

Çeşitli disiplinlerde ve konu alanlarında yapılan birçok çalışmada önemli bir değişken olarak kullanılan özyeterlik inancı, ilk defa 1977 yılında Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında ortaya çıkmıştır. Bandura, özyeterlik inancını; bireylerin karşılaştığı zorluklar karşısında gerekli olan eylemi ne kadar çaba ile yapabileceklerine ve bu davranışı ne kadar sürdürebileceklerine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1982, 191-212).

Bu kavram, Türkiye'deki alan yazında yetkinlik beklentisi (Kuzgun, 2000) ve yaygın olarak da özyeterlik inancı (Aşkar ve Umay, 2001, 1; Bıkmaz, 2002, 199; Morgil, Seçken ve Yücel, 2003, 62) olarak kullanılmaktadır.

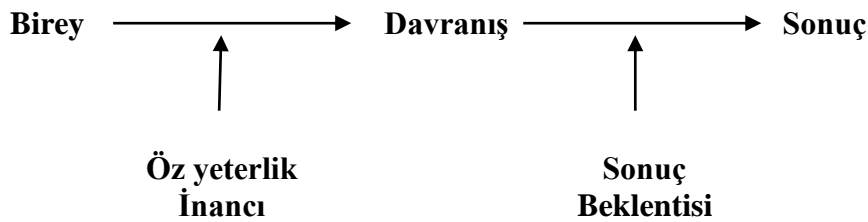
Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler pasif olarak dışarıdan gerçekleşecek olaylardan daha çok kendi durumlarını düzenleyerek kendilerini şekillendirirler. Kişinin amaçlarını belirleyip onlara ulaşmasında ve çevreyi denetim altına almasında özyeterlik inancı bir köprü oluşturmaktadır. Özyeterlik inancını oluşturma ve bunu kullanma süreci sezgiseldir. Kişinin gerçekleştirdiği bir eylemin sonucuna yönelik yorumu, sonradan

benzer bir görevi yerine getirebilme hususunda kendi becerilerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Pajares, 2002; Akt., Turcan, 2011, 13).

Başka bir ifadeyle, bireyin kendi kapasitelerine olan inançları, önceden sahip oldukları bilgi ve deneyimlerle neleri yapabileceklerine göre şekil almaktadır. Bireyler kendileri için koydukları amaçları gerçekleştirirken oluşturdukları bu kişisel yargılarını kullanırlar. Örneğin, akademik olarak becerilerine çok güvenen bir öğrenci gireceği sınavdan yüksek bir puan almayı bekler, ya da gerçekleştirdiği bir eylemle ilgili daha yüksek beklentileri olur. Ancak akademik olarak becerilerine fazla güvenmeyen bir öğrenci ise henüz sınava girmeden başarısızlık yaşayacağını ya da düşük not alacağını düşünür (Bıkmaz, 2014, 293). Akademik benliğin matematik alanında akademik özyeterlik inancını yüksek şekilde etkilemektedir (Ferla, vd, 2009; Akt., Sakız, 2013, 189).

Bireylerin bekledikleri sonuçların büyük oranda onların neleri başarabilecekleri konusundaki yargılarına bağlıdır. Ancak, özyeterlik inançları ile sonuç beklentileri her zaman birbiriyle tutarlılık göstermeyebilir. Bireylerin özyeterlik inançları yüksek, fakat sonuç beklentileri düşük olabilir. Örneğin, bir öğrenci kimya dersinde konulara hâkim ve özgüveni yerinde olsa bile öğretmenin değerlendirme evresindeki olumsuz tutumundan dolayı hevesi kırılıp bu dersi tercih etmeyebilir. Tam aksine özyeterlik inancı düşük olmasına rağmen sonuç beklentilerinin yüksek olduğu vakalar da söz konusudur. Örneğin, bir öğrenci üniversitede okumak istediği bölüme yerleşebilmesi için gerekli olan matematiğin gerekli olduğunu ve bu bölümü bitirirse yaşamının daha kaliteli olacağını düşünebilir. Fakat, bu öğrencinin matematik becerisi hususunda özgüveni düşükse, sonuçta ulaşacağı kazançlar oldukça değerli olsa bile bu derse çalışmayabilir (Bandura, 1984; Akt., Bıkmaz, 2014, 293).

Şekil 3.'te de görüldüğü üzere özyeterlik inancı ve sonuç beklentisi bir biri ile ilişkilidir ve sonuç beklentisi özyeterlik inancının bir çıktısıdır (Erden, 2007, 17).



Şekil 3. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Özyeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi

Kaynak: Bandura, Self Efficacy: The Exercise of Control, 1997, 79

Kişilerin eylemlerinde ve çabalarında oldukça etkili olan sonuç beklentisi, denetim odağı duygusuna değil, kişinin kendi yeterliklerine olan inancına veya özyeterlik algısına bağlıdır. Banduranın, davranışsal ve duygusal tepkilerin farklı özyeterlik algısı ve sonuç beklentisi düzeylerinin bir fonksiyonu olarak açıkladığı düşüncesini Tablo 1. ile özetlemiştir (Bandura, 1997; Akt., Özerkan, 2007, 35).

Tablo 1. Farklı Özyeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal ve Duygusal Tepkiler

Sonuç Beklentisi		
Öz-yeterlik	Düşük Sonuç Beklentisi	Yüksek Sonuç Beklentisi
Yüksek Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none"> • Toplumsal İnisiyatif • Protestlik • Çevresel Değişim • Karşı Çıkma 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendinden Eminlik • Yerinde Eylemler Gerçekleştirme • Yüksek Düzeyli Bilişsel Katılım
Düşük Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none"> • Durumu Kabullenme • Geri Çekilme • Duyarsızlık, Kayıtsızlık 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendini Küçük Görme • Bunalım

Kaynak: Bandura, Self efficacy: Mechanism in Human Agency, 1982, 140

2.1.2.1. Özyeterlik İnançlarının Kaynakları

Özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı vardır. Bu dört kaynaktan en önemli olanı ‘doğrudan deneyimler’ ya da bir başka ifadeyle kişinin ustalık yaşantılarıdır. Yüksek düzeyde yeterlik geliştirmenin en verimli yolu kişinin ustalık yaşantılarıdır. Kişinin başına geçtiği işlerde gösterdiği başarılar onun daha sonraki benzer işlerde de başarılı olabileceğinin göstergesidir. Dolayısıyla, önceden elde edilen başarılar ödül etkisi yaparak bireyi gelecekte de benzer davranışlar için motive etmektedir (Bandura, 1977, 1994, 1995; Yavuzer ve Koç, 2002; Akt. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004, 261).

Değişen olaylara göre belirli eylemleri gerçekleştirme durumu ya da yönetme eylemi bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme becerilerinin önceden kazanılmış olmasına bağlıdır (Bıkmaz, 2014, 294).

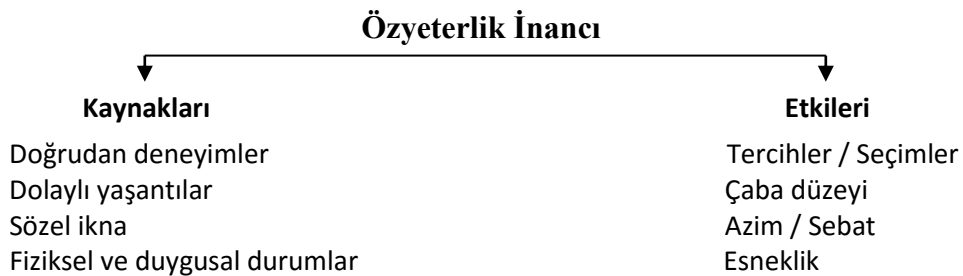
Yeterlik bilgisinin ikinci kaynağı ise başkalarının eylemleri tarafından oluşturulan ‘dolaylı yaşantılardır’. Eğer bireyler diğerlerinin çaba sarf ederek başarılı elde ettiklerini

görürlerse, kendileri de yeterince kadar çalıştığında başaracak kapasiteye sahip olacaklarına inanmaya başlarlar. Özyeterlik inançlarını güçlendirmenin bir başka kaynağı ‘sözel ikna’ durumudur. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına yönelik teşvikleri ve öğütleri özyeterlik inancını etkileyebilmektedir. Olumlu telkinler özyeterlik inançlarını güçlendirip bireyi cesaretlendirirken; olumsuz telkinler öz inançlarını düşürebilmektedir (Bandura, 2004; Pajares, 1997; Akt., Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004, 261). Ancak, birey model aldığı kişi ile benzeşmediğini düşünüyorsa, o kişinin özyeterlik inancı modelin başarı ya da başarısızlıklarından çok fazla etkilenmeyecektir (Bıkmaz, 2014, 294).

Özyeterlik inançlarının son kaynağı ise ‘fiziksel ve psikolojik durumlardır’. Endişe, stres, uykusuzluk, yorgunluk, ruh hali psikolojik durumlar içinde bulunurlar. Kişiler, becerilerini yargılamak psikolojik ve duygusal durumlarını da değerlendirirler (Bandura, 1997; Akt., Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004, 261). Özyeterlik inançlarını şekillendirirken bireyler yetenek algıları, harcadıkları çaba, sorumluluğunu aldığı görevin güçlük derecesi ve destek durumları gibi faktörleri de göz önünde bulundururlar (Çimen, 2007; Akt., Tepe, 2011, 12).

Kişide meydana gelen stres ve gerilimin çoğunlukla başarısızlık göstergesi olarak değerlendirildiği ve kişinin psikolojik durumunun özyeterlik inançlarını etkilediğini ifade edilebilir. Bu duruma göre, olumlu psikoloji halinin özyeterlik inançlarını güçlendirdiği, ancak depresif halin ve umutsuzluk duygusunun kişinin becerilerine olan inancını azalttığı söylenebilir (Zeldin ve Pajares, 2000; Akt., Bıkmaz, 2014, 294).

Özyeterlik inançlarının kaynakları ve bir sonraki başlıkta değinilecek olan özyeterlik inançlarının etkileri Şekil 4. ‘te gösterilmiştir.



Şekil 4. Özyeterlik İnançlarının Kaynakları ve Etkileri

Kaynak: Deryakulu ve Kuzgun, Eğitimde Bireysel Farklılıklar, 2014, 297

2.1.2.2. Özyeterlik İnançlarının Etkileri

Özyeterlik inançlarının sebepleri kadar davranış yönelik etkileri de incelenmelidir. Özyeterlik akademik başarıyı birçok açıdan etkilemektedir. Bandura (1995) bu etkileri genel olarak dört kategoride ele alır. Bunlar (a) bilişsel, (b) güdüsel, (c) duyuşsal ve (d) seçim süreçleridir (Bıkmaz, 2014, 295) :

2.1.2.2.1. Bilişsel Süreçler

Güçlü bir özyeterlik inancına sahip olan birey, başarmak için kendisine daha güç hedefler koyar ve bu da ona daha çok sorumluluk yükler. Bu durumda olan bir kişi zihninde performansını destekleyecek olumlu başarı senaryoları oluşturur. Düşük özyeterlik inancı olan bir kişi ise, daha çok başarısızlık senaryoları oluşturur. Örneğin, matematik konusunda özyeterlik inancı düşük olan bir öğrenci her ne kadar çalışırsa çalışsın sınavda başarısız olacağını, sınıfta kalacağını, arkadaşlarının bu durumla alay geçeceğini ya da anne ve babasının kendisine kızacağını düşünebilir ve henüz bu düşündükleri gerçekleşmeden başarısızlığı kabul eder. Bir başka ifadeyle, bireysel yeterliğe yönelik inançlar, sonuca dönük beklentilerin belirlenmesine de yol açmaktadır. Kendine güveni tam olan bir kişi, gerçekleştireceği eylemin işin sonucunda başarılı olmayı bekler (Locke ve Latham, 1990; Bandura, 1995; Akt., Bıkmaz, 2014, 295).

2.1.2.2.2. Duyuşsal Süreçler

Bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme durumundaki inançları, onların motivasyonlarını olduğu kadar, endişe ve stres durumlarını da, bir başka ifadeyle kişilerin olası korkularını, bu korkuları nasıl algıladıklarını ve bilişsel olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiği hususundaki düşüncelerini şekillendirmektedir. Bir olayın gerçekleştirilmesi sırasında kişilerin yaşayacakları stres ya da endişe düzeyleri özyeterlik inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Bandura, 1995; Pajares, 1996; 1997; Pajares ve Shunk, 2001; Akt. Bıkmaz, 2014, 295). Örneğin, özyeterlik inancı yüksek olan bir kişi, zor bir akademik sorumluluk karşısında daha rahat ve sakin kalabilirken, öz yeterlik inancı düşük olan kişi bu sorumluluğu normalde olduğundan daha zor bir şekilde algılayabilir. Bireyin bu inancı, onun hem stres ve endişesini arttırmakta, hem de soruna uygun çözüm yollarını bulma konusundaki perspektifini sınırlandırmaktadır (Pajares, 1997; Akt., Turcan, 2011, 15-16).

2.1.2.2.3. Güdülenme Süreçleri

Özyeterlik inançları, bireylerin kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için harcayacakları gayret düzeyini ve başarisızlığı kabullenebilme durumlarını etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, zyeterlik inançları kişilerin bir problemle ya da hoş olmayan bir durumla karşılaştıklarında, ne kadar çaba sarf edeceklerini ve ne kadar süre bu problemle karşı karşıya kalabileceklerini belirlemektedir. Örneğin, becerilerine güveni az olan kişi, zorluk ya da başarisızlık durumunda bu durumu aşmak için gayret düzeyini azaltacak ya da bu eylemden tümüyle vazgeçecektir. Becerilerine inancı yüksek olan bir kişi ise, bu zorluğun üstesinden gelebilmek için daha fazla gayret sarfederek ve problemle daha uzun süre yzleşebilecektir (Bandura, 1995; Schunk, 1987, 1990; Akt., Bıkmaz, 2014, 296).

2.1.2.2.4. Seçim Süreçleri

Diğer süreçlerde olduğu gibi seçim süreçleri de zyeterlik inançlarından etkilenmektedir. İnsanlar kendi becerilerini aşacağına inandıkları veya başarisız olacaklarına inandıkları eylemlerden uzaklaşırken, bunun tersi durumlarda, görevi kabul etme ve uygun evre şartlarını hazırlama hususunda daha kararlı olmaktadır. Becerilerine güveni tam olan bir kişi, zor bir görev karşısında o durumdan korkup kaçmak yerine o görevi başarmak için çaba sarf eder. Bu tür kişiler kendilerini aşan hedefler koyarlar ve bu amaçlara ulaşmak için güçlü bir kararlılık gösterirler (Bandura, 1995; Akt., Turcan, 2011, 16).

Kişilerin performans seviyelerinin en güçlü tanılایıcısı ve yordayıcısı olan zyeterlik inançlarının kaynakları ve etkilerine yönelik yukarıda yapılan açıklamalardan sonra, Zimmermann'ın (1995, 203-204) zyeterlik yapısının temel özelliklerine yönelik ifadeleri şu şekilde özetlenmiştir:

1. Özyeterlik, bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerinden ziyade eylemleri yapabilme yetenekleri konusundaki yargılarını içerir. Öğrenciler verilen görevleri yerine getirebilmek için kim olduklarını ya da genel olarak nasıl hissettiklerini değil, kapasitelerini yargırlar.
2. Özyeterlik inancı tek boyutlu değil çok boyutludur. Dolayısıyla, zyeterlik inançları farklı işlev alanlarına bağlıdır. Böylece, matematiğe yönelik zyeterlik inançları İngilizce kompozisyon ya da sanatsal üretime yönelik inançlardan farklıdır.

3. Özyeterlik inançları içerik tabanlı bir özelliğe bağlıdır. Örneğin, öğrencilerin işbirliğine dayalı sınıflarda öğrenmeye ilişkin yeterlik inancı yüksek iken, rekabetçi bir yapıya dayalı sınıflarda öğrenmeye karşı daha düşük yeterlik inancı hissedebilirler.
4. Özyeterlik düzeyleri, normatif ya da diğer kıstaslardan ziyade performans ölçütünü temel alır. Örneğin, öğrenciler çözebilecekleri değişen zorluk derecesindeki matematik problemlerini kendileri tayin ederler.
5. Özyeterlik, ilgili etkinlikler öğrenciler tarafından gerçekleştirilmeden önce ölçülür. Bu öncül süreç nedensel durumlarda özyeterlik inançlarının rolünü değerlendirmek için geçici düzenleme yapmayı sağlar.

2.1.2.3. Öğrenme Öğretme Süreci ve Özyeterlik İnançları

Pajares (1997, 1), özyeterlik inançlarına yönelik eğitim alanında çalışma yapan araştırmacıların üç kısımda odaklandıklarını ifade etmiştir. İlk kısımda yer alan araştırmacılar çoğunlukla özyeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkileri üzerine çalışmaktadır. İkinci kısımda yoğunlaşan araştırmacılar özyeterlik inançlarının öğrenimin gerçekleştiği alan seçimi ve meslek tercihine etkileri üzerine yoğunlaşırken, son kısım araştırmacılar ise öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretimde izledikleri uygulamalar üzerinde daha çok çalışmışlardır.

Sosyal bir varlık olarak bireyler yaşamlarını toplum içinde devam ettirmekte ve bu süreç içerisinde çeşitli statülerde bulunarak farklı roller üstlenmektedir. Toplumun diğer fertleri tarafından kişiye güven duyulması ve sorumluluk yüklenmesi, kişinin özyeterlik duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır. Özyeterlik duygusunun gelişiminde, toplumunun olduğu gibi örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri her anlamda destekleyen ve öğrencinin özyeterlik duygusu geliştirmesine neden olan en önemli faktör dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerdir. Bu bakımdan ele alındığında; öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim öğretimi sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi özyeterlik duygusuna bağlı olabileceği söylenebilmektedir. Ülkemizde eğitim öğretimi süreciyle ilgili olarak gerçekleştirilen yeniden yapılanmaya kapsamında öğretmen yetiştiren kurumların programları da yenilenmiştir (Önen ve Öztuna, 2005, 1). Özyeterlik inançlarına bağlı olarak,

öğretmenlerin öğretime sarf ettikleri çabaların, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği ifade edilmiştir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Önen ve Öztuna (2005, 1), öğretmenlik mesleğinin, mesleki alan bilgisine sahip olmanın yanı sıra özyeterlik duygusu taşımanın da gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik duygusunun belirlenmesi, öğrencilerin özyeterlik duygularının gelişimi açısından son derece önemlidir. Birey, yeterlik duygusunu ilk başta aile içinde, daha sonra çevresi ve son olarak da yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği okullarda kazanmaktadır. Özyeterlik duygusuna sahip olan bir kişi zihnindeki düşünce ve fikirleri kolaylıkla açıklayabilmekte, gerektiğinde bunları uygulayabilmekte ve bunlarla ilişkili yorumlar yapabilmektedir. Özyeterlik duygusu gelişmiş olan bir çocuğun öz güveni artacak ve karşılaştığı eylemlerin çoğunda daha fazla sorumluluk alacaktır. Güven ve sorumluluk alma duygusuna sahip olmayan bir çocuğun ise yaşadığı çevrede arka planda kalacağı, kendini ifade etmede sıkıntı yaşayacağı açıktır. Bu durumda, öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik duygusunun öğrencinin sahip olduğu özyeterlik duygusunu etkileyeceği söylenebilir. Yine, öğretmen özyeterliğinin, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra, öğretmenin sınıf içi davranışlarına, yeni fikirlere açık olma durumuna ve öğretmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesine de katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

2.1.2.4. Başarı ve Özyeterlik

Son 20 yıl içinde özyeterlik inançlarına yönelik yapılan araştırmaların sonuçları Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında ortaya koyduğu düşünceleri doğrular niteliktedir. Bu alanda yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, özyeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını çeşitli şekillerde etkilediği değerlendirilmektedir (Bıkmaz, 2014, 300). Akademik özyeterlik inançlarının başarıyı doğrudan, öğrencilerin yüksek not beklentisinin de dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır (Wood ve Locke, 1987, 1013-1014). Başarı ve özyeterlik arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Bireylerin belirli bir konuda başarılı olduklarını görmeleri onların o konuya ilişkin özyeterliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Turcan, 2011, 21).

Spieker vd. (2004, 191), tekrarlanan başarıların özyeterliği arttırdığına yönelik sonuçlar elde etmiştir. Ancak herhangi bir konuda özyeterliğin yüksek olması başarı için önemli ama yeterli değildir. Bazı durumlarda özyeterliğin düşük olması başarıya ulaşmaya da neden olabilir. Belirli bir konuda kendini yetersiz olarak gören bazı kişiler yeteneklerine

güvenmeseler bile, kendilerine hedefler belirleyerek veya daha fazla gayret sarf ederek başarı elde edebilirler. Elde edecekleri başarı da doğal olarak özyeterlik algılarını arttıracaktır. Yeterlik beklentileri, bir öğretimsel işin tamamlanmasında karşılaşılan zorlukları aşmak için gösterilen başlangıç davranışlarını ve sebat derecesini etkiler (Lane vd, 2004; Akt., Turcan, 2011, 21).

Özyeterlik inancı, bireyin etkinlik seçimini, zorluklar karşısındaki kararlılığını, gayret düzeyini, düşünce biçimini, duygusal tepkilerini ve performansını etkilediği için özyeterlik algısı yüksek ve düşük olan bireyler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sardan, 2002, 4). Belirli bir alanda kendilerini yeterli olarak gören bireyler, diğerlerine göre daha çok öğrenme stratejileri kullanırlar ve öğrenme konusunda daha kararlı davranırlar. Bu davranışlar onların ilgili alanda başarılı olmalarına yardımcı olur (Chularut ve DeBacker, 2004, 4).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tutum ve özyeterlik inancı değişkenleri kullanılarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve kendi içlerinde tarih ve isim sırasına göre düzenlenerek sıralanmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gürel (1986), “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı İle Öğrencilerin Akademik Benlik Tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada öğrencilerin İngilizceye ait tutumları ile okula ilişkin tutumları, öğrencilerin akademik benlik tasarımları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Okula ilişkin tutum ile başarı arasında ise anlamlı bir ilişki saptamıştır. Okula başlarken İngilizce düzeyleri farklı olan öğrenci gruplarının İngilizce başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İngilizceye yönelik tutumları orta ya da yüksek olan gruplar arasında önemli bir başarı farkı bulunamamıştır. Ayrıca okula ilişkin tutum düzeyleri yüksek ya da orta olan öğrenci gruplarının İngilizce başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Akademik benlik tasarımları orta ya da yüksek olan grupların İngilizcedeki başarıları da anlamlı düzeyde farklılıklar göstermiştir.

Küçüksüleymanoğlu (1997) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar ve Bu Tutumları Etkileyen Kişilik Faktörleri” isimli çalışmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, kitap sayısı, okuma alışkanlığı, çalışma alışkanlığı, öğretmen olma isteği, öğretmen olmaktan duyulan zevk, başarı algısı ve okudukları bölüme ailenin verdiği önem gibi bağımsız değişkenler ile yabancı dil öğrenimine ilişkin tutumları, metin inceleme dersi notları ve ÖYS sonuçları gibi bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonunda ilgili değişkenler ve kişilik özelliklerinin öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Selçuk (1997), çalışmasında İngilizce derslerine yönelik tutum ile bu derse ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Üniversite düzeyinde yürütmüş olduğu araştırmasının bulguları dâhilinde öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile bu dersteki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının bu dersteki başarılarını etkilediği sonucuna varmıştır. Kız öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanları erkek öğrencilerin başarı ve tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin anne ve babalarının ekonomik durumları, dersteki başarılarını etkilerken, öğrenim durumları dersteki başarıları üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tutumları ise anne- babanın öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği, ancak ekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencinin ekonomik durumunun derse ilişkin tutumu üzerinde kayda değer şekilde etkili olmadığı belirtilmiştir.

Çakıcı (2001), ilgili çalışmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin zorunlu ortak dersi olan İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere öğrencilerin zorunlu ortak ders kapsamındaki İngilizce dersine ait tutumlarının cinsiyetlerine, bölümlerine ve mezun oldukları liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin yarısının İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuz çıkmıştır. Öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin birinci sınıf öğrencileri İngilizce dersine yönelik en olumlu tutumu sergilemişlerdir. İzmir Meslek yüksek Okulunun Büro Yönetimi ve Sekreterlik bölümü ile

Satış Yönetimi bölümü birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları ise olumsuz çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun oldukları lise türlerine göre de anlamlı farklılıklar göstermiştir. Anadolu Lisesi mezunlarının İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuz iken Devlet Lisesi mezunu öğrenciler ise İngilizce dersine yönelik en olumlu tutumu sergilemiştir.

Koydemir (2001), ‘Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi’ başlıklı çalışmada öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumları ile öğretmenlerin eğitim durumu ve cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, öğretmenlerin tecrübe sürelerine göre öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumlarının öğretmenin etkili olup olmaması durumuna göre de anlamlı bir fark gösterdiğini ifade etmektedir.

Sarıyyüpoğlu (2001) tarafından yapılan “Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizceye Ait Tutum ve Güdülenmelerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmada yabancı dil öğrenimindeki tutum ve güdülenmeyi temel almıştır. Araştırmada Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi birinci ve ikinci öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizceye ait tutum ve güdülenmelerini değerlendirmek üzere bir anket uygulanmıştır. Anketteki her soru için birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin arasında tutum ve güdülenme farkı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bulgular her iki grup arasında önemli bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin işlevsel motivasyona, yüksek motivasyon yoğunluğuna ve İngilizce öğrenme isteğine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin derslerle ilişkili olan İngilizce öğrenmeye ait tutumlarının, İngilizce öğrenmek amacına karşı olan tutumlarından daha az düzeyde olumlu olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin, evrensel iletişim dili olarak İngilizce öğrenmenin önemini bilincinde olmanın yanı sıra öğrenme sürecine gerçek manada dâhil olmadıkları sonucuna ortaya çıkmıştır.

Keskin (2003), İlköğretim Okulu ikinci kademesinde okuyan 229 öğrencinin İngilizceye ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında; cinsiyet, anne-baba eğitimi ve ekonomik düzey değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Fakat ilgili değişkenler açısından öğrencilerin tutum puanı

ortalamalarının ölçeğin alt boyutları olan “Duyuşsal” ve “Önem ve Gerekliklik” boyutları açısından iyi seviyede; “Zaman ve Çevre” boyutu açısından ise orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin “Duyuşsal” ve “Önem ve Gerekliklik” boyutlarıyla toplam tutum puanı arasında negatif yönde ancak istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki gözlemlemiştir.

Onur (2003), çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarıları ile yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları, özsaygı düzeyleri ve denetim odağı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın bulguları yabancı dil başarıları ile yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, özsaygı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumları, özsaygı düzeyleri ve denetim odağı değişkenlerinin İngilizce başarı düzeylerinin % 67’sini anlamlı bir şekilde yordadığı gözlenmiştir.

Bağçeci (2004) ise, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla 26 farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 414 öğrenci ile yaptığı araştırmasında; öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumlarının İngilizceye ait tutumlarını etkilemediğini, ancak cinsiyetlerinin etkilediğini belirtmiştir. İngilizce öğretimine ait tutumlarla ilgili alt ölçeklerin incelenmesi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini; “önem”, “başlangıç ve süre”, “gerekliklik”, “duyarlılık”, “endişe”, “yöntem ve içerik” alt ölçeklerinin tümünde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı bulunduğunu; öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının ise İngilizceye ait tutumlarını etkileyen unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Bilgin (2006), Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları belirlenmiş ve bu tutumlar cinsiyet, okul türü ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda: Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları “ortanın üstü” düzeyde olduğunu; Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler içerisinde kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu; Anadolu Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu lisesinde öğrenim görmeyen öğrenciler arasında İngilizce dersi konusunda tutumlarının düzeyleri arasında bir fark bulunmadığı; Mesleki ve

Teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler içerisinde özellikle İngilizceyi yoğun olarak kullanan meslek alanlarına hazırlayan bölümlerde öğrenci tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Atlı (2008), İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin İngilizceye ve İngilizce derslerine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasını, Ankara, Adana, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Malatya ve Samsun illerinde rastlantısal olarak seçilen on dört öğretim programı laboratuvar okulu 4. Sınıfında okuyan 551 adet öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizceye ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için iki anket geliştirmiştir. Anketler, öğrencilerin İngilizceyi sınıf içinde ve dışındaki kullanımlarına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün İngilizce dil becerilerine, ders araç-gereçlerine ve etkinliklere yönelik tutumlarının olumlu olduğunu; İngilizce dil bilinci ve dil yetisi geliştirdiklerini ve içsel olarak güdülendiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarının illere, becerilere ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiğini, sınıf dışı tutum ortalama puanlarının sınıf içine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Cinsiyetler açısından ise öğrencilerin dil tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gömleksiz ve Kılınç (2014) lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin; İngilizce öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Fen lisesi öğrencileri ile İngilizceye daha fazla zaman ayıran öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları yüksek çıkmıştır. Ayrıca, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kanadlı ve Bağçeci'nin (2015), öğrencilerin İngilizce okuma-yazma, dinleme-konuşmaya ilişkin öz yeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteği ile nasıl bir ilişkisi olduğunu ve özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere gerçekleştirdikleri bu araştırma sonucunda; öğrencilerin dinleme-konuşma ($r= 0.26, p<0.01$) ve okuma-yazma ($r=0.31, p<0.01$) öz yeterlikleri ile algıladıkları özerklik desteği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterliklerinin özerklik desteğinin seviyelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve İngilizce dersinde öğretmenlerin sağlayacağı

özerklik desteğinin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının geliştirilmesinde önemli bir değişken olabileceği sonucuna varmışlardır.

Oğuz ve Baysal (2015) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları olarak; ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı puanları ile İngilizce özyeterlik inanç puanları arasında alt boyutlarda (okuma, yazma, dinleme, konuşma) anlamlı farklılıklar olduğunu gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve öğrenme kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygılarının giderilmesinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının artırılabilirliğini ifade etmektedirler.

Tuncer ve Doğan (2015) de öğrencilerin yabancı dil dersi kaygısıyla akademik öz-yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmada: yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin veri toplama araçlarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında; yabancı dil ders kaygısı ölçeğinde öğrencilerinin *dil* dersine yönelik ilgi faktöründe kız öğrenciler lehine, akademik öz-yeterlik ölçeğinin bilişsel uygulamalar faktöründe ve ölçeğin tamamı açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuşlardır. Öğrenci görüşleri kazandıkları bölüm açısından karşılaştırıldığında, akademik özyeterlik ölçeğinin bilişsel uygulamalar faktöründe İnşaat mühendisliği programını kazanan öğrenciler ile çevre, kimya, makine ve mekatronik mühendisliğini kazanan öğrenciler arasında, ölçeğin tamamı açısından yapılan karşılaştırmada ise inşaat mühendisliği programını kazanan öğrenciler ile çevre ve makine mühendisliği programlarını kazanan öğrenciler arasında anlamlı görüş farkı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ele alındığında ise akademik özyeterlik ölçeğinin sosyal statü faktöründe ve teknik beceriler faktöründe Fen, Anadolu ve Süper liselerden mezun olan öğrenciler ile düz liselerden mezun olan öğrenciler arasında anlamlı görüş farklılıkları elde etmişlerdir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan araştırmaların yanında yurt dışında yapılmış konu ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar;

Howard'a (1973) göre, dile yönelik tutum o dilin kişiye sağlayacağı avantaj ve prestijle doğrudan ilgilidir. Bu durumda, öğrenci beceri ve performansları, öğrencilerin sesbilimi ve dilbilgisi bakımından hangi düzeyde oldukları dikkate alınmalı, doğru bir şekilde ifade edilemeyen sesler ve harfler için sistematik gözlemler yapılarak kayıtlar tutulmalı ve ayrıca dudak egzersizi ile ses çalışmaları yapılmalıdır.

Reilly (1988) de, yabancı dil alanında yapılan çalışmaların öğrencilerin kendi bilişsel ve bireysel stratejilerini kullanarak uzman öğrenciler haline gelebileceğini kanıtlamıştır. Dil öğrenmeye ilişkin olumlu kültürel tutumlar, bu konuda oluşabilecek olumsuzlukları önleyebileceği gibi, dil öğreniminde başarıyı yakalayabilmek için öğrencilere yardımcı olacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin yurt dışı yolculuklar, bilgisayar destekli öğretim ve bireysel öğretim gibi çeşitli imkânlardan yararlanmasının da başarıyı yakalamada önemli rol oynadığını vurgulamaktadır.

Huang ve Chang (1996) tarafından yapılan bu araştırmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özyeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki başarı incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Indiana Üniversitesinin yoğun İngilizce programında en üst seviyede okuma ve yazma dersleri alan dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin özyeterlik inançlarının öğrenme başarılarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmış ve özyeterlik ile akademik ilişki arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, katılımcıların konulara yönelik ilgisi ve öğretmenlerinin destekleriyle ilgili algılarının da özyeterliği olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Özyeterlik inançlarını etkileyen diğer faktörlerin de; katılımcıların diğer kişilerle karşılaştırıldığındaki performansı, görevin güçlük seviyesi ve görev için sarf edilen çaba olduğu belirtilmiştir.

House ve Prison (1998) da, üniversite birinci sınıf İngilizce bölümü öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine ait tutum puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma

sonuçları, derslere yönelik geliştirilen tutumların eğitim ve öğrenme bakımından son derece önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

El-Dash ve Busnardo (2001), Brezilyalıların İngilizceye yönelik tutumlarını araştırmak amacıyla 7. ve 9. sınıflarda öğrenim gören 82 kız ve 66 erkek öğrenci üzerinde uzun süreli bir çalışma yapmışlardır. Tutumlar aracılığıyla, sınıftaki bir takım nesnelere ilişkin olumlu ya da olumsuz düşünceler içeren veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu verilerin bileşenleri, düşünceler, duygular ve etkinliğe yatkınlıktır. İngilizceye ait tutumlarda, algıların ve ana dilin çok kritik bir rolü olduğuna değinen araştırmacılar İngilizceye ilişkin tutum araştırmalarının yapılmasının, İngilizcenin eleştirel pedagojisi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre tutum araştırmaları dil öğretimindeki motivasyon araştırmaları için de oldukça önemlidir.

Chen ve Hasson (2007) yaptıkları çalışmada üç güdümsel değişkenin etkilerini incelemişlerdir. Bu değişkenler; dil, özyeterlik inançları, algıladıkları dil değeri ve dil öğrenimi sonucundaki dil kaygısıdır. Bu çalışma; İngilizce dinleme özyeterlik inançlarının, İngilizce dil kaygısının ve algıladıkları İngilizce değerinin İngilizce dinleme performansındaki yordayıcı gücünü araştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, özyeterlik inançlarının dinleme alanında dil performansının önemli bir yordayıcısı olduğunu, algılanmış İngilizce değerinin ve İngilizce dil kaygısının öğrencilerin İngilizce dinleme performanslarının yordayıcısı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

2.2.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Yukarıda bahsedilen yurtiçi ve yurt dışındaki araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmacıların benzer ölçekler kullanarak öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul ve bölüm türü gibi bağımsız değişkenlere göre İngilizce dersine yönelik tutumları, özyeterlikleri, özsaygı ve akademik başarı düzeyleri gibi bağımlı değişkenleri ve bu değişkenlerin birbiri arasındaki ilişkilerini ilişkiel tarama yöntemi izleyerek incelediği görülmüştür. Araştırmacıların birçoğu tutum ve özyeterlik inancı gibi duyuşsal ve diğer sosyal unsurların dil öğrenim sürecindeki etkilerini ortaya çıkarır nitelikte benzer bulgular elde etmişlerdir.

Örneğin, Küçüksüleymanoğlu (1997) çalışmasında ilgili değişkenler ve kişilik özelliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını etkilediğini; Selçuk (1997),

öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce dersindeki başarılarını etkilediğini; Çakıcı (2001), öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılıklar elde ettiğini; Gürel (1986), akademik benlik tasarımları orta ya da yüksek olan öğrenci gruplarının İngilizcedeki başarılarında da anlamlı farklılıklar bulunduğunu; Onur (2003), öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumları, özsaygı düzeyleri ve denetim odağı değişkenlerinin İngilizce başarı düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını; Oğuz ve Baysal (2015), öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygılarının ortadan kaldırılmasının İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarını artırabileceğini; Chen ve Hasson (2007), özyeterlik inancının dil öğrenme performansı üzerinde dinleme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise, ilgili çalışmaların ortaya çıkardığı benzer bulguların yanında, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücüne yönelik bulgular elde edilmiştir.

Sonuç olarak, tutum ve özyeterlik inancının diğer değişkenler ile ilişkisini ele alan çalışmalarda bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak yabancı dil sınıflarında tutum ve özyeterlik inancı ile başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın yöntemi çalışma alanı, çalışma grubu, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın genel amacı ‘11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak alt amaçlar oluşturulmuştur.

Genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar test edilmiştir.

1. Öğrencilerin demografik açıdan cinsiyet, okul türü ve seçilen bölüm faktörlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü var mıdır?

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Köklü ve Büyüköztürk'e (2000, 125) göre, tarama tipi bir araştırmada birden fazla özelliğe ait veriler toplanarak bu değişkenler arasındaki ilişki sorgulanabilir. İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda elde edilen ilişki, iki değişkenden birinde gözlemlenen değişimin (ölçülebilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklandığını gösterebilir, fakat bu değişim değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamaz.

3.2. Çalışma Grubu

2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ili Merkez ilçesi belediye sınırları içinde yer alan 12 ortaöğretim kurumunun (Bartın Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bartın Anadolu

Lisesi, Bartın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bartın Nene Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Davut Fırıncıoğlu Anadolu Lisesi, Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi, Hasan Sabri avuşoğlu Fen Lisesi, Köksal Toptan Anadolu Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Turgut Işık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) 11. sınıf şubelerinde öğrenim gören 1659 öğrenciden 1256 (%76)' sına ulaşılmış ve bu öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun cinsiyet, okul ve bölüm türü değişkenlerine göre frekans dağılımları ise şu şekildedir:

		f	%
Cinsiyet	Kız	684	54.5
	Erkek	572	45.5
Bölüm Türü	Sözel	157	12.5
	Sayısal	473	37.7
	Eşit Ağırlık	598	47.6
	Yabancı Dil	28	2.2
Okul Türü	Fen Lisesi	80	6.4
	Anadolu Lisesi	396	31.5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	575	45.8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	205	16.3
		1256	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt amaçlarını test etmek amacıyla Kırkız (2010) tarafından geliştirilen 'İngilizce Dersine Ait Tutum lği' ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından hazırlanan 'İngilizce İle İlgili zyeterlik İnanç lği' kullanılmıştır.

3.3.1. İngilizce Dersine Ait Tutum lği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan İngilizce Dersine Ait Tutum lği'dir. Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen 'Coğrafya Dersine Yönelik Tutum lği' İngilizce Dersine göre uyarlanarak 'İngilizce Dersine Ait Tutum lği' oluşturulmuştur. Tutuma yönelik 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz maddeden oluşan lkte, "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Hiç Katılmıyorum" (1) şeklinde likert tipi 5'li derecelendirilmiş madde bulunmaktadır. Puanlama yapılırken, tutum ifadelerinin olumlu veya olumsuz olma durumları göz önüne alınarak olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde yeniden kodlanmıştır (Kırkız, 2010, 64).

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör ve madde analizi sonuçları, faktör yükleri, her bir madde için madde toplam korelasyonları Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

MADDELER	FAKTÖRLER			
	1. Faktör Yükü	2. Faktör Yükü	3. Faktör Yükü	Madde Toplam Korelas- yonları
1. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	,706			,771
2. İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.	,710			,688
5. İngilizce dersi merakımı gideriyor.	,582			,683
7. İngilizce dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.	,611			,687
8. İngilizce dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.	,601			,665
9. İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.	,637			,629
11. İngilizce dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.	,338			,480
16. İngilizce dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.	,634			,735
17. İngilizce dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.	,693			,817
18. İngilizce dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.	,560			,648
21. İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.	,687			,662
1. Faktörün Açıkladığı Varyans % 25,70				
4. Çalışsam da İngilizce dersinden düşük notlar alıyorum.		,695		,567
6. İngilizce dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.		,421		,514
12. İngilizce dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.		,713		,551
15. İngilizce dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.		,628		,577
19. İngilizce dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.		,501		,624

Tablo 2'nin devamı;

2. Faktörün Açıkladığı Varyans % 13,90				
3. İngilizce dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.			,659	,455
10. İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.			,509	,453
13. İngilizce dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.			,671	,593
14. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.			,566	,684
20. İngilizce ders kitaplarını yeterli bulmuyorum.				,121
3. Faktörün Açıkladığı Varyans % 10,73				
Genel Toplam	% 50,33	Cronbach Alpha = ,93		

Kaynak: Kırkız, Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, 2010, 65-66.

Tablo 2.'den anlaşıldığı üzere ön uygulamada 21 maddeden oluşan ölçeğin 20. maddesi toplam korelasyonu düşük olması nedeniyle elenmiş ve ölçek 20 maddeye düşürülmüştür. 20 maddeden oluşan ölçeğin son hali EK 3.'te verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmanın verileri üzerindeki Cronbach Alpha değeri ise 0.887 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.'de görüldüğü gibi, geçerliğin belirlenmesi için yapı geçerliği sınaması faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu durumda, ölçekte bulunan maddelerin birbiri ile tutarlı ve ölçekte yer alacak niteliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçek üç faktörden oluşmakta ve 20 maddeye ilişkin faktör yükleri .34 ile .71 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçek toplam varyansın % 50,33'ünü açıklamaktadır. Faktör yükleri bakımından; 1. faktör toplam varyansın % 25,70'ini, 2. faktör % 13,90'ını, 3. faktör ise % 10,73'ünü açıklamaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin 11'i (1,2,5,7,8,9,11,16,17,18,21) 1. faktörde, 5'i (4,6,12,15,19) 2. faktörde ve 4'ü (3,10,13,14) 3. faktörde bulunmaktadır. Birinci faktörde yer alan 11 maddenin ifade ettiği anlamlar değerlendirildiğinde İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumları; ikinci faktörde yer alan 5 maddenin

İngilizce dersinin içinde bulunan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumları; üçüncü faktörde yer alan 4 maddenin ise İngilizce öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlarını yansıttığı ifade edilebilir (Kırkız, 2010, 66-67).

3.3.2. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise ‘İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı ölçeği’dir. Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ölçekte ilgili alanyazın taranarak 64 madde yazılmış, her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman görüşüne sunulmuş ve 47 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin deneme uygulamasından sonra elde edilen veriler üzerinde maksimum olabilirlik yöntemi ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve özdeğeri 1,00’in üstündeki maddelerin dört boyutta toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar toplam varyansın % 61.41’ini açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde hiç bir boyutta faktör yükü vermeyen ve da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren 13 madde (okuma bölümünün 8, 9, 10, 11. maddeleri, yazma bölümünün 9, 12. maddeleri, dinleme bölümünün 8. maddesi ve konuşma bölümünün 3, 8, 9, 10, 11, 12. maddeleri) ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumda 47 maddeden oluşan deneme uygulaması formu 34 maddeye düşürülmüştür. Ölçekte yer alan 34 maddeye ait faktör yükleri ise 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir (Yanar ve Bümen, 2012, 97-103).

Daha sonra, ölçeğin dört boyutlu olduğuna ilişkin taslağın test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla, veriler Microsoft Excell, Wordpad ve Statistica programlarında düzenlenerek LISREL yazılımına aktarılmış; Path analizi ve uyum indeksleri LISREL programıyla hesaplanmıştır. Uyum indeksleri ve karşılaştırmalı uyum indeksleri de hesaplanarak İngilizce özyeterlik ölçeğinin maddelerinin söz konusu dört alt ölçeğe yönelik yapılarla olan modellerinin uyumlu olup olmadığı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA = 0.044 ve SRMR = 0.046 bulunmuştur. Hu ve Bentler, RMSEA indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiği için, kurulan modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine incelendiğinde ise, Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index’in (RFI) = 0.98 şeklinde görülmüştür. Yine, Hu ve Bentler, (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinde 0.95 – 0.99 aralığının çok iyi düzeyde uyum

göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu ölçütlere göre, İngilizcede özyeterlik ölçeğinin maddelerinin ilgili dört alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı sonuçlarına göre ölçeğin tümü için elde edilen değer 0.97'dir. Bu değerler: okuma boyutu için 0.92; yazma boyutu için 0.88; dinleme boyutu için 0.93 ve konuşma boyutu için ise 0.92'dir (Yanar ve Bümen, 2012, 97-103). Ölçeğin bu araştırmanın verileri üzerindeki Cronbach Alfa değeri 0.966 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği' ile 'İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği' çalışma grubunda bulunan 1256 öğrenciye uygulanmış, elde edilen veriler SPSS 24 (IBM Statistics 24.0 Fix Pack) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-testi, öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri okul türü ve bölüm türüne göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücüne ise Çoklu Regresyon Analizi ile bakılmıştır.

3.5. Çalışmanın Uygulama Süreci

1. Çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları belirlenmiştir.
2. Ölçeklerin uygulanması için ilgili makamdan izin alınmıştır. İzin belgesi Ek- 1'de verilmiştir.
3. Verilerin toplanmasında optik kodlama kullanılmış olup, istatistik analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarının test edilmesi sonucunda İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinden elde edilen bulgular sunulmaktadır, bulgulara dayalı yorumlar yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt Amaç 1. Öğrencilerin demografik açıdan cinsiyet, okul türü ve seçilen bölüm faktörlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	Sd	t	p
Tutum	Kız	684	3.19	0.78	1254	3.80*	0.000
	Erkek	572	3.03	0.70			
Özyeterlik İnancı	Kız	684	2.54	0.78	1254	1.210	0.590
	Erkek	572	2.49	0.80			

*p<0.05

Öğrencilerin cinsiyet farklılıklarına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark görülmüş ($p < 0.05$), ancak özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p > 0.05$). Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=3.19$) ve özyeterlik inançları ($\bar{X}=2.54$) erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançlarının kendi içlerinde ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p
Tutum	Gruplar arası	12,138	3	4,046	7,270*	,000 (2-3,3-4) **
	Gruplar içi	696,719	1252	,556		
	Toplam	708,857	1255			
Özyeterlik	Gruplar arası	61,642	3	20,547	35,333*	,000 (1-2,1-3,1-4,2-3,2-4)**
	Gruplar içi	728,081	1252	,582		
	Toplam	789,723	1255			

*p<0,05

** 1. Fen Lisesi, 2. Anadolu Lisesi, 3. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4. Anadolu İmam Hatip Lisesi

Öğrencilerin okul türü değişkenine göre hem İngilizce dersine yönelik tutumları ($F=7,270$, $p<0.05$) hem de özyeterlik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=35,333$, $p<0.05$). Yapılan Scheffe testi sonucunda; Fen lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken ($p > 0.05$); Anadolu lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p < 0.05$).

Yine Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmezken ($p>0.05$), diğer kurum türlerinde öğrenim gören öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p<0.05$).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının ve Özyeterlik İnançlarının Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Tutum	Fen Lisesi	80	3.27	0.82
	Anadolu Lisesi	396	3.17	0.82
	Mes.Tek.And.Lis	575	3.02	0.71
	And.İmam.Htp.Lis.	205	3.25	0.67
Özyeterlik İnanç	Fen Lisesi	80	3.18	0.91
	Anadolu Lisesi	396	2.68	0.79
	Mes.Tek.And.Lis	575	2.38	0.76
	And.İmam.Htp.Lis.	205	2.35	0.64
		1256		

Elde edilen verilerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında puan aralıkları 0-0.80 (hiç uymuyor), 0.81-1.60 (çok az uyuyor), 1.61-2.40 (biraz uyuyor), 2.41-3.20 (oldukça uyuyor), 3.21-4.00 (tamamen uyuyor) şeklinde kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik benzer düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilebilir, ancak Fen Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.27$) ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının aritmetik ortalamasınının ($\bar{X}=3.25$) diğer iki okul türünde öğrenim gören öğrencilere göre bir üst puan aralığında bulunduğu ve İngilizce dersine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Yine öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, Fen Lisesi öğrencilerinin özyeterlik inançlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.18$) diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır. Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarının aritmetik ortalama değerlerinin 2.35 ve 2.68 arasında olduğu ve Fen Lisesi öğrencilerine göre İngilizce dersine karşı daha düşük özyeterlik inancına sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançlarının kendi içlerinde ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Bölüm Türüne Göre ANOVA Sonuçları.

		Kareler		Kareler			
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Tutum	Gruplar arası	22,618	3	7,539	13,755*	,000	(1-4,2-3,2-4) **
	Gruplar içi	686,239	1252	,548			
	Toplam	708,857	1255				
Özyeterlik	Gruplar arası	36,659	3	12,220	20,316*	,000	(1-2,1-4,2-4,3-2,3-4) **
	Gruplar içi	753,064	1252	,601			
	Toplam	789,723	1255				

*p<0,05

** 1. Sözel Bölüm, 2. Sayısal Bölüm, 3. Eşit Ağırlık Bölümü, 4. Yabancı Dil Bölümü

Öğrencilerin bölüm türü değişkenine göre hem İngilizce dersine yönelik tutumları (F=13,755, p<0.05) hem de özyeterlik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=20,316, p<0.05). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre, öğrencilerin bölüm türü değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında; sözel bölüm ile sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmezken (p > 0.05); diğer bölüm türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (p < 0.05).

Yine öğrencilerin bölüm türü değişkenlerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında; sözel bölüm öğrencileri ile eşit ağırlık öğrencileri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmezken (p > 0.05); diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (p < 0.05).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölüm türüne göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının ve Özyeterlik İnançlarının Bölüm Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Bölüm Türü	N	\bar{X}	Ss
Tutum	Sözel	80	3.07	0.55
	Sayısal	396	3.03	0.83
	Eşit Ağırlık	575	3.18	0.72
	Yabancı Dil	205	3.88	0.52
Özyeterlik İnanç	Sözel	80	2.28	0.69
	Sayısal	396	2.63	0.86
	Eşit Ağırlık	575	2.47	0.73
	Yabancı Dil	205	3.37	0.58
		1256		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölüm türüne göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde; sözel bölüm öğrencilerinin ($\bar{X}=3.07$), sayısal bölüm öğrencilerinin ($\bar{X}=3.03$) ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin ($\bar{X}=3.18$) İngilizce dersine yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması aynı puan aralığında bulunduğu ve bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. Ancak yabancı dil bölümü öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.88$) diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasına göre bir üst puan aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda, yabancı dil bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Yine öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm türüne göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, yabancı dil bölümü öğrencilerinin özyeterlik inançlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.37$) diğer bölüm türlerinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, sayısal bölüm öğrencilerinin ($\bar{X}=2.63$) ve eşit ağırlık bölüm öğrencilerinin ($\bar{X}=2.47$) İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının aritmetik ortalamalarının aynı puan aralığında ve orta düzeyin üstünde olduğu; sözel bölüm öğrencilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.28$) ise tüm bölüm öğrencilerine göre daha düşük puan aralığında ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak, yabancı dil bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt Amaç 2. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu alt amacı test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve değerlendirme sonuçları Tablo 8’de gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 8. Öğrencilerin İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnançlarının Alt boyutları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyonları

	01	02	03	04	05	06	07	08	09
01.Özyeterlik / Okuma	1	,776*	,775*	,663*	,471*	,556*	,278*	,888*	,519*
02.Özyeterlik / Yazma		1	,751*	,704*	,440*	,473*	,248*	,907*	,467*
03.Özyeterlik / Dinleme			1	,782*	,449*	,494*	,251*	,931*	,480*
04.Özyeterlik / Konuşma				1	,383*	,441*	,187*	,861*	,409*
05.Tutum /Dersin Genel Özellikleri ve Önemi					1	,700*	,550*	,486*	,942*
06.Tutum / Dersin Konu Örüntüsüne İlgili						1	,492*	,544*	,846*
07.Tutum / Öğretmenin Ders İşleyiş Tarzı							1	,270*	,731*
08. Özyeterlik / Genel Ortalama								1	,522*
09. Tutum / Genel Ortalama									1

*p<0.01, N=1256

Öğrencilerin İngilizceyle ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında 0.01 manidarlık düzeyinde 0.52’lik bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamda öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkiden söz edilebilir. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları (genel ortalama) ile tutumun alt boyutlarından dersin genel özellikleri ve önemi arasında 0.49, dersin konu örüntüsüne ilgi ile 0.54, öğretmenin ders işleyiş tarzı ile 0.27; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları (genel ortalama) ile özyeterliğin alt boyutlarından okuma ile 0.52, yazma ile 0.47, dinleme ile 0.48, konuşma ile 0.41 ‘lik bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında hem genel ortalamalar hem de alt boyutlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt Amaç 3. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü var mıdır?

Bu alt amacı test etmek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği veya İngilizce dersine yönelik tutumun İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ile ne derece açıklanabileceğine ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilerek yorumlanmıştır. Bu tablo, regresyon denklemi için kullanılan regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std.Hata	Beta	t	Sig.	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	1.776	.063	-	28.022	.000	-	-
Özyeterlik / Okuma	.303	.041	.318	7.458	.000	.519	.206
Özyeterlik / Yazma	.089	.037	.100	2.378	.018	.467	.067
Özyeterlik / Dinleme	.120	.038	.150	3.202	.001	.480	.090
Özyeterlik / Konuşma	.008	.031	.011	.267	.789	.409	.008

a. Bağımlı değişken: Tutum (Genel Ortalama)

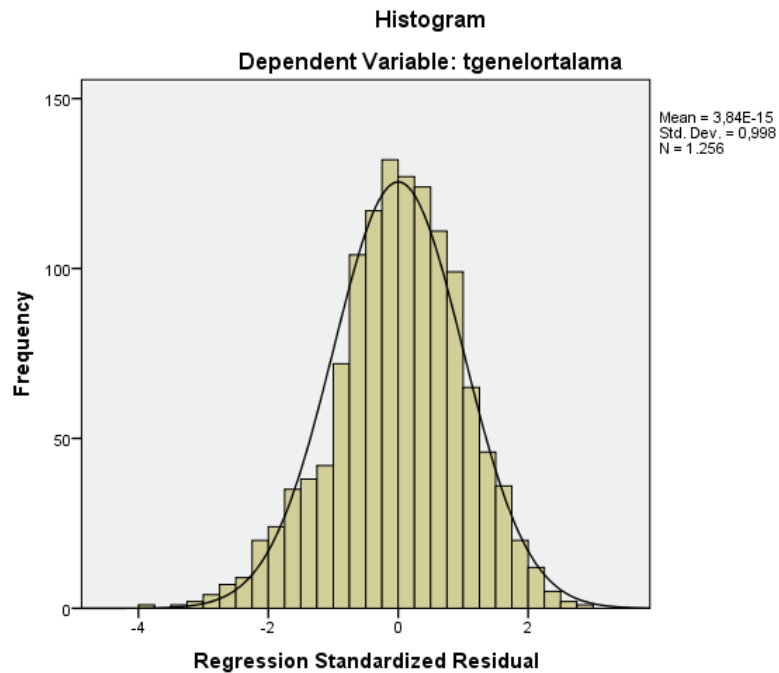
R=0.537, R²=0.288, F_(4, 1251)=126.473, p=0.000, Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.665

Yordayıcı değişkenlerle (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağımlı değişken (tutum) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okuma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=0.52) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.21 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r=0.47) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=0.07) olduğu görülmektedir. Dinleme ve tutum arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0.48) bir ilişki bulunmuş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon r=0.10 olarak hesaplanmıştır. Konuşma ve tutum arasında pozitif ve ortaya yakın düzeyde (r=0.41) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.01 olarak hesaplandığı görülmektedir.

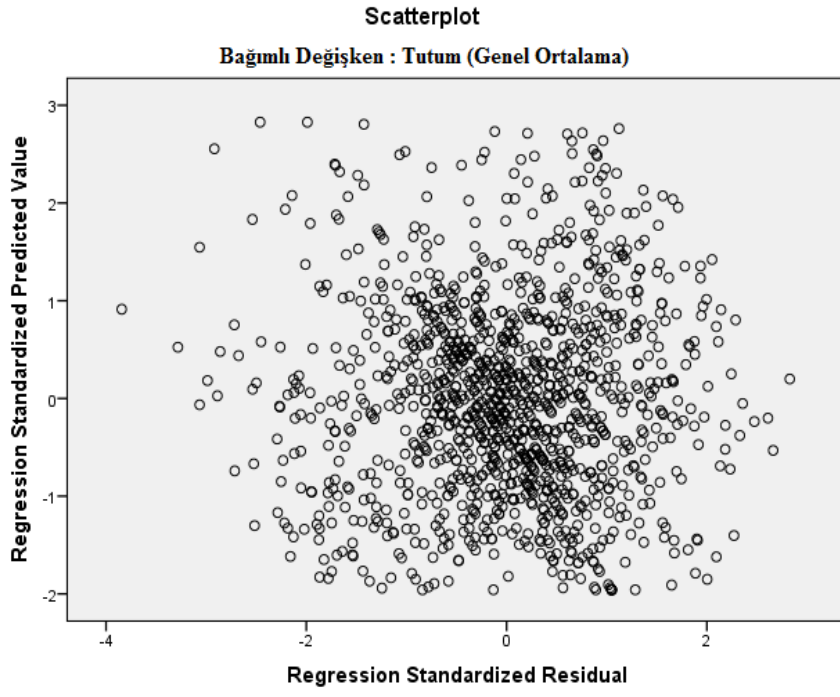
Yordayıcı değişkenler (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birlikte bağımlı değişken durumundaki tutuma ait varyansı % 29 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle tutumun toplam varyansının % 29'unun adı geçen değişkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2=0.288$, $p < 0.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki göreceli önem sırası; okuma, dinleme, yazma ve konuşma şeklindedir. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancının alt boyutlarından olan okuma'nın beta değerinin ($\beta=0.318$) diğerlerine göre mutlak değerce daha büyük olması nedeniyle İngilizce dersine yönelik tutumu etkileyen en önemli yordayıcı olarak ifade edilebilir. Dinleme ve yazma değişkenlerinin tutumu yordamaya yönelik etkisi az iken konuşma alt boyutunun ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Ayrıca, Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.665 olarak bulunmuştur. Bu değer 2 nin altında olması pozitif, 2'nin üstünde olması ise negatif bir korelasyonun olduğunu gösterir, fakat bu istatistiğin 1'den az yada 3'ten fazla olması endişe veren bir durum olabilir (Field, 2009, 220-221). Yine, Grafik 1'de çoklu regresyona ait histogram grafiği ve Grafik 2'de regresyon analizi saçılma grafiği (Scatter plot) verilmiştir. Bu şekiller birlikte değerlendirildiğinde, regresyon analizi uygulamasında, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.



Grafik 1: Regresyon Analizi Histogram Grafiği



Grafik 2: Regresyon Analizi Saçılma Grafiği

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve sonuç ve tartışmalar ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

‘11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler’ başlıklı tez çalışması ‘her öğrenci farklıdır’ düşüncesinin hakim olduğu eğitim programlarına ve özellikle konu alanında görev yapan öğretmenlere katkı sağlayabileceği düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada alt amaçların test edilmesi için gerekli olan veriler Kırkız, (2010) tarafından geliştirilen ‘İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği’ ile Yanar ve Bümen, (2012) tarafından hazırlanan ‘İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyet, okul türü ve seçilen bölüm türü) göre İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının yine İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü ilişkisel tarama yöntemi izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlar dahilinde yapılan çalışmalar aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır:

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehinde anlamlı bir fark görülürken, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde, Selçuk (1997) da İngilizce dersine yönelik tutum ile öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi sorguladığı çalışmasında, kız öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bağçeci (2004) de çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini belirtmiştir. Ancak Tuncer ve Doğan (2015) da öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları çalışmada, özyeterlik ölçeğinin bilişsel uygulamalar faktöründe kız öğrencilerin lehinde anlamlı farklılıklar gözlemlemiştir.

Öğrencilerin okul türü değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında; Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile de Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken, diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik benzer düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları, ancak Fen Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer iki okul türünde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Bilgin (2006) de, çalışmasında Mesleki ve Teknik Liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ‘ortanın üstü’ düzeyde bulmuştur. Yine, öğrencilerin okul türü değişkenlerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında; yalnızca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık gözlenmezken, diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında Fen Lisesi öğrencilerinin lehinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Fen Lisesi öğrencilerinin özyeterlik inançları diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Gömleksiz ve Kılınç (2014) da çalışmalarında, Fen Lisesi öğrencileri ile İngilizceye daha fazla zaman ayıran öğrencilerin daha yüksek özyeterlik inançlarına sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin bölüm türü değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında; yalnızca sözel bölüm ile sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı farklılık gözlenmezken, diğer bölüm türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik benzer düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu, ancak yabancı dil bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Yine Bilgin (2006) çalışmasında, İngilizceyi yoğun olarak kullanan meslek alanlarına hazırlayan bölümlerde öğrenci tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bölüm türü değişkenlerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında ise; yalnızca sözel bölüm ile eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, diğer bölüm türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yine yabancı dil bölümü

öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında 0.01 manidarlık düzeyinde 0.52'lik bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları (genel ortalama) ile tutumun alt boyutlarından dersin genel özellikleri ve önemi arasında 0.49, dersin konu örüntüsüne ilgi ile 0.54, öğretmenin ders işleyiş tarzı ile 0.27; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları (genel ortalama) ile özyeterliğin alt boyutlarından okuma ile 0.52, yazma ile 0.47, dinleme ile 0.48, konuşma ile 0.41 'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında hem genel ortalamalar hem de alt boyutlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Koydemir (2001) de çalışmasında, öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumlarının öğretmenin etkili olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Yine Huang ve Chang (1996) da, çalışmalarında öğrencilerin konulara yönelik ilgilerinin ve öğretmen desteğinin İngilizce dersine ilişkin özyeterliklerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği sonucunu elde etmişlerdir.

Son olarak, çoklu regresyon analizi ile öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücüne bakılmış; okuma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde, dinleme ve tutum arasında pozitif ve orta düzeyde, konuşma ve tutum arasında pozitif ve ortaya yakın düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Tutumun toplam varyansının % 29'unun özyeterlik inancının alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutumu etkileyen en önemli yordayıcının okuma, en az etkiye sahip olan yordayıcının konuşma olduğu ortaya çıkmıştır. Chen ve Hasson (2007) ise araştırmalarında özyeterlik inançlarının dinleme alanındaki dil performansının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Öneriler bölümünde araştırmaya ve araştırmacılara yönelik öneriler incelenmiştir.

1. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehinde anlamlı bir fark görüldüğü; öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik benzer düzeyde

olumlu tutuma sahip oldukları, ancak Fen Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer iki okul türünde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları; Fen Lisesi öğrencilerinin özyeterlik inançları diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgularına dayanarak, öğretmenlerin öğrencilerin demografik özelliklerine göre hem İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak hemde İngilizce ile ilgili özyeterlik inanç düzeylerini artıracak etkin öğretim yöntem ve metotları kullanması önerilebilir.

2. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ortaya çıkan 0.52'lik ilişkiye dayanarak, öğretmenlerin tutumun alt boyutlarından dersin genel özellikleri ve önemi, dersin konu örüntüsü ve ders işleyiş tarzı gibi faktörlere önem ve ağırlık vermesi öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inanç düzeylerini artırabilir.
3. İngilizce dersine yönelik tutumu etkileyen en önemli yordayıcının okuma, en az etkiye sahip olan yordayıcının konuşma olduğu bulgularına dayanarak, öğretmenlerin özellikle okuma becerilerine yer veren etkinlerle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini olumlu yönde artırabilir.
4. Yapılan araştırma 11. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Aynı çalışmanın ilköğretim ve ortaöğretimin diğer kademelerindeki öğrencilerle yapılması literatüre katkı sağlayabilir.
5. İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inancı kavramlarının ilişkisel boyutları incelenmiştir. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerle (akademik başarı gibi) ilişkilerine bakılabilir, ayrıca nicel bulguların yanı sıra nitel ve karma desende araştırmalar ile sonuç ve bulgular desteklenebilir.
6. İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inançlarının ilişkisel sonuçları farklı derslerde yapılabilecek çalışmalarda araştırmacılara örnek teşkil edebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, L. W. (1988). Attitudes and their measurement. Educational research, methodology, and measurement. (Ed. J. Keeves). *An international handbook*. 421-426. New York: Pergamon Press.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 9-20.
- Atlı, I. (2008). *Young language learner's attitude towards English lessons in Turkish elementary schools*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literature özeti. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında ingilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism In Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi., İşletme Fakültesi, İstanbul.

- Bıkmaz, H. (2014). Özyeterlik inançları. (Ed. Yıldız ve D. Deniz). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (3. Basım). 291-317. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd. Şti.
- Bilgin, F. (2006). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bür, B. ve Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Turkish Studies*, 8 (10), 193-207.
- Chapman, E. (1999). *Tutum en değerli varlığınız* (1. Basım). (Alp, D. Çev). İstanbul: ALFA Basım yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Chen, H. ve Hasson, D. (2007). *The Relationship Between EFL Learners Self Efficacy Beliefs And English Performance*. [<http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A254251>] web adresinden 11 Kasım 2016 tarihinde indirildi.
- Csizér, K. ve Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Çakıcı, D. (2001). *Üniversite öğrencilerinin ortak dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik inançlar. (Ed. Yıldız ve D. Deniz). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (3. Basım). 291-317. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd. Şti.

- Eküş, B. ve Babayiğit Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *IV. ulusal ilköğretim bölümleri öğrenci kongresi*. 8-9 Kasım 2013. Nevşehir.
- El-Dash, L. G. ve Busnardo, J. (2001). Brazilian Attitudes Toward English. Dimensions Of Status And Solidarity. *State University Of Campinas*, 11 (1), 57-74.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss.*, [http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ktb_lktrwny_shml_fy_lhs.pdf] web adresinden 27 Ekim 2016 tarihinde indirildi.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning- the role of attitudes and motivation* (1. Baskı). Londra: Edward Arnold Ltd.
- Gardner, R. C. MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gömlüksiz, N. M. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirli. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226.
- Gömlüksiz, N. M. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 43-60.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Güven, B. ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 527-236.
- Güven, H. (1995). *Yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler ve türkiyede fransızca öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- House, J. D. ve Prison, S.K. (1998). Students Attitudes And Academic Background As Predictors Of Achievement In College English. *International Journal Of Instructional Media*, 25 (1), 29-43.
- Howard, I. A. (1973). The Role of Attitudes About Language In The Learning Of Foreign Language. *Modern Language Journal*, 57 (7), 323–329.
- Huang, S. C. ve Chang, S. F. (1996). *Self Efficacy Of English As A Second Language Learner: An Example Of Four Learners*. [<http://eric.ed.gov/?id=ED396536>] web adresinden 2 Aralık 2016 tarihinde indirildi.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, S. (2000). The relation between students^attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Firstinternational conference dokuz eylül university buca faculty of education*. 1-3 Ekim 2000. İzmir.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin ingilizce özyeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 98-112.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin ingilizceye yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Koydemir, F. (2001). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (1997). *İngilizce öğretmenliği bölümünde yabancı dil öğrenimine karşı tutumlar ve bu tutumları etkileyen kişilik faktörleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Madran, A. (2012). *Tutum tutum değişimi ve ikna* (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi*, Sayı: 54-55
Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. (2003). Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Oğuz, A. ve Baysal, E. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 107-117.
- Onur, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Önen, F. ve Öztuna A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özyeterlik duygusunun belirlenmesi. *İstek vakfı okulları 1. Fen ve matematik öğretmenleri sempozyumu*. 5 Mart 2005. İstanbul.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özyürek, M. (2016). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları* (7. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Reilly, T. (1988). *Maintaining Foreign Language Skills*. [<http://www.ericdigests.org/pre-929/skills.htm>] web adresinden 7 Kasım 2016 tarihinde indirildi.
- Richards, J. C., Platt, J. ve Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: özyeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Sarıyüpoğlu, N.D. (2001). *Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutum ve güdülenmelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Saruhan, Ş. (2008). *Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiyede öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146.
- Spieker, C. J., Hinsz ve Verlin, B. (2004). Repeated success and failure influences on self efficacy and personal goals. *Social Behaviour and Society*, 32 (2), 191-198.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Erciyes Üniversitesi TSA*, 13 (1), 149-158.
- Şimşek, A. (2014). Öğrenme biçimi. (Ed. Yıldız ve D. Deniz). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (3. Basım). 139-169. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd. Şti.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile very analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tok, H., ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205- 227.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 27, 153-167.
- Turcan, G. H. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ushida, E. (2003). The role of student's attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALUCO Journal*, 23 (1), 49-78.

Üstündağ, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeydeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Wikipedia (2016). *Yabancı Dil Olarak İngilizce*. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Yabanc%C4%B1_dil_olarak_%C4%B0ngilizce_e%C4%9Fitimi] web adresinden 15 Kasım 2016 tarihinde indirildi.

Wood, E. R. ve Locke, A. E. (1987). The relation of self efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.

Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97–110.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 260-267.

Zimmermann, B. (1995). Self-efficacy and educational development. (Ed. Bandura, A). *Self-efficacy in changing societies* (1. Basım). 202-231. New York: Cambridge University Press.

EKLER LİSTESİ

Ek No	Sayfa No
1. İzin Belgesi	66
2. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	68
3. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği.....	70

EK 1

İZİN BELGESİ



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63803425-600-E.2891933
Konu : Araştırma Önerisi
(Aziz SEVİMBAY)

11.03.2016

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürüğü)
BARTIN

İlgi : a) 29/02/2016 tarih ve 2833566 sayılı yazınız.
b) 10/03/2016 tarih ve 2833566 sayılı Olur.

Aziz SEVİMBAY'a ait "Araştırma Önerisi" konulu ilgi (a) yazınızı
uygulanabilirliğine ilişkin ilgi (b) Olur yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinize arz ederim.

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Olur (1 Adet)

03.03.2016
01
Bahar ŞİMŞEK
Memur

Adres : Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Tel : (0378) 227 68 90 (432)
Fax : (0378) 227 96
e-posta : temcilegirim74@meh.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İtibat:
Bahar ŞİMŞEK - Memur
(Ortaöğretim Şubesi)
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bd0e-77ca-34d0-af7b-2baa kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63803425-600-E.2833566
Konu : Araştırma Önerisi
(Aziz SEVİMBAY)

10.03.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA
BARTIN

- İlgi : a) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No.lu Genelge.
b) Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 14/10/2015 tarih ve 4557918 sayılı Olur.
c) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29/02/2016 tarih ve 244 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Aziz SEVİMBAY ilgi (c) yazı ekindeki dilekçesinde " 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlilik İnançları" konulu tezini, yazımız ekindeki takvime uygun olarak Müdürlüğümüze bağlı ekli tabloda isimleri yazılı okullarda gerçekleştirmek istediği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Araştırma İzni Projesine ilişkin başvuru İlgi (a) 2012/13 No.lu Genelge kapsamında "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Araştırma İznine ilişkin Araştırma Değerlendirme Formu, çalışma takvimi ve anket formları ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını dilekçe ekindeki takvim kapsamında eğitim-öğretimi aksatmadan "11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlilik İnançları" konulu proje çalışmasının ekli takvim doğrultusunda ilgili okul Müdürlüklerinde uygulayabilmesi hususunu Olur'larınıza arz ederim.

Özkan YILDIRIM
Şube Müdürü

OLUR
10.03.2016
Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Adres : Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Tel : (0378) 227 68 90 (432)
Fax : (0378) 227 96
e-posta : ortaogretim74@meh.gov.tr


Ayrıntılı Bilgi İçin İhtibar:
Bahar ŞİMŞEK - Memur
(Ortaöğretim Şubesi)
Elektronik Ağ: <http://bartin.meh.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 62bd-6d88-3647-9d9f-bdb6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2

İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

DTS.675



Değerli öğrenciler;

Elinizdeki ölçekte yer alan ifadelere vereceğiniz cevaplarla “İngilizce ile ilgili özyeterlik inancınız” ile “İngilizce dersine ait tutumunuz” belirlenmeye çalışılacaktır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacaktır. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmemiz için lütfen soruların tümünü içtenlikle okuyarak, size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınıza ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

AÇIKLAMALAR

- Anket sorularını cevaplamaya başlamadan önce, **DEMOGRAFİK BİLGİ** alanını işaretleyiniz.
- Form üzerindeki işaretlemeleri Mavi-Siyah Tükenmez Kalem veya koyu siyah Kurşun Kalem ile yapabilirsiniz.
- İşaretlerinizi aşağıda **DOĞRU KODLAMA ÖRNEĞİNDE** görüldüğü gibi cevap yerinin dışına taşırmadan doldurunuz.

DOĞRU KODLAMA ● **YANLIŞ KODLAMALAR** ✓ ⊗ ⊙ ⊖ ⊕ ⊗

DEMOGRAFİK BİLGİLER

<p>Cinsiyetiniz:</p> <p><input type="radio"/> Kadın</p> <p><input type="radio"/> Erkek</p>	<p>Bölümünüz:</p> <p><input type="radio"/> Sözel</p> <p><input type="radio"/> Sayısal</p> <p><input type="radio"/> Eşit Ağırlık</p> <p><input type="radio"/> Yabancı Dil</p>	<p>Okumakta olduğunuz ortaöğretim kurum türü:</p> <p><input type="radio"/> Fen Lisesi</p> <p><input type="radio"/> Anadolu Lisesi</p> <p><input type="radio"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</p> <p><input type="radio"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi</p> <p><input type="radio"/> Çok Programlı Anadolu Lisesi</p>
--	--	--

BÖLÜM - 1: İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Aşağıda *İngilizce Özyeterlik İncancınız* ile ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere ne derecede katıldığınızı size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Bana hiç uymuyor	Çok az uyor	Biraz uyor	Oldukça uyor	Bana tamamen uyor
OKUMA					
1. İngilizce bir metni okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
9. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
11. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
12. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
13. Bir şeyi İngilizce yazmadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
14. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
15. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
16. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim. (Özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
17. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
18. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
19. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
20. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
21. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
22. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
23. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
24. İngilizce televizyon kanallarını / filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
25. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
26. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
27. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
28. İngilizce sınavlarını dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5

Sayfa - 1
LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ ⇨

EK 2'nin devamı;

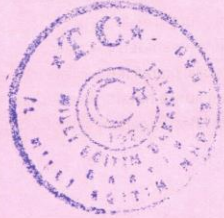
BÖLÜM - 1 (Devamı): İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ					
Aşağıda İngilizce Özyeterlik İnancınız ile ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere ne derecede katıldığınızı size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
	KONUŞMA				
29. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
30. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversite giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
31. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
32. İngilizce sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
33. Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
34. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK 3

İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ

BÖLÜM - 2: İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ					
Aşağıda İngilizce Dersine Yönelik Tutumunuz ile ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadelere ne derecede katıldığınızı size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
	1. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2
2. İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.	5	4	3	2	1
3. İngilizce dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.	5	4	3	2	1
4. Çalışsam da İngilizce dersinden düşük notlar alıyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce dersi merakımı gideriyor.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.	5	4	3	2	1
7. İngilizce dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.	5	4	3	2	1
8. İngilizce dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.	5	4	3	2	1
9. İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
10. İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.	5	4	3	2	1
11. İngilizce dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
12. İngilizce dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
13. İngilizce dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.	5	4	3	2	1
14. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.	5	4	3	2	1
15. İngilizce dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.	5	4	3	2	1
16. İngilizce dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.	5	4	3	2	1
17. İngilizce dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.	5	4	3	2	1
18. İngilizce dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.	5	4	3	2	1
19. İngilizce dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.	5	4	3	2	1
20. İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.	5	4	3	2	1

ANKET SONA ERDİ. KATILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.



ÖZGEÇMİŞ

ADI VE SOYADI: Aziz SEVİMBAY
DOĞUM TARİHİ: 17.05.1983
DOĞUM YERİ: Sivrihisar
ÜNVANI: İngilizce Öğretmeni
KURUMU: MEB
İLETİŞİM: asevimbay@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

DERECE	ALAN	ÜNİVERSİTE	YIL
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi	2001-2006
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Bartın Üniversitesi	2014-2016

YAYINLARI VE ARAŞTIRMA TECRÜBELERİ

YAYINLAR	Sevimbay, A. ve Semerci, Ç. (2016). 11.Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler. <i>4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, ICCI EPOK 27-30 Ekim 2016, Dicle Üniversitesi, EPÖDER ve Pegem Akademi İşbirliği ile Antalya.</i>
-----------------	--

BAP PROJELERİ	Proje No: 2016-SOS-CY-012 11.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Bartın Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü
----------------------	---

EĞİTİM SEMİNERLERİ VE PROJE TECRÜBELERİ

SEMİNERLER	<ul style="list-style-type: none">-Valiliklerde AB İşleri İçin Kapasite Oluş. Projesi – AB Uzmanlık Eğt. Prog. , 2013, Ankara-Avrupa Birliği Proje Hazırlama Teknikleri Semineri, 2012, Bartın-Proje Döngüsü Yönetimi Semineri, 2011, Kocaeli-Proje Hazırlama Teknikleri (Comenius Leonardo Grundtvig Gençlik eTwinning),2011, Bartın-İngilizce Dersi Öğretim Programları Yöntem ve Teknikleri Semineri, 2010, Bartın-Uluslararası Kuruluşların Eğitim Etkinlikleri Semineri, 2010, Ankara
AB EĞİTİM PROJELERİ	<ul style="list-style-type: none">-Erasmus+ Yetişkin Eğitimi Projesi, 2016, Barcelos/Portekiz-Grundtvig Öğrenme Ortaklığı Projesi, 2014, Vejle / Danimarka-Comenius Okul Ortaklıkları Projesi, 2013, Talayuela / İspanya-Comenius Regio Bölgesel Ortaklık Projesi, 2011-2013, Bedzin / Polonya-Comenius Okul Ortaklıkları Projesi, 2012, Düsseldorf / Almanya-Comenius Okul Ortaklıkları Projesi, 2012, Liepaja / Letonya-Grundtvig Öğrenme Ortaklığı Projesi, 2012, Paris / Fransa-Grundtvig Öğrenme Ortaklığı Projesi, 2011, Marsilya / Fransa-Comenius Hizmetiçi Eğitim Semineri, 2010, Maidstone / İngiltere-Comenius Regio Bölgesel Ortaklıklar İrtibat Semineri, 2010, Toledo / İspanya-Grundtvig Öğrenme Ortaklığı Projesi, 2010, Leipzig / Almanya-Gençlik Projesi, 2010, Allborg / Danimarka-Gençlik Projesi, 2010, Kurucaşile / Bartın-Gençlik Projesi, 2010, Bartın-Grundtvig Öğrenme Ortaklığı Projesi, 2009, Reunion / Fransa